

EDUCAÇÃO NÃO É SINÔNIMO DE APRENDIZAGEM: UMA INTERLOCUÇÃO EDUCAÇÃO, PSICANÁLISE E FILOSOFIA

*Kelly Cristina Brandão da Silva**

RESUMO

O presente trabalho, a partir da interface Educação e Psicanálise, em interlocução com alguns pressupostos filosóficos, sobretudo no que concerne às teorizações de Hannah Arendt e Gert Biesta, pretende discutir algumas hipóteses acerca da atual primazia da aprendizagem e do suposto protagonismo do aluno, com o conseqüente apagamento do lugar do professor e do ensino. Com o reducionismo do direito constitucional à educação em direito à aprendizagem, sob a influência de organizações internacionais, como a OCDE, marcadas por uma lógica neoliberal, algumas políticas públicas obedecem à lógica de eficiência do mundo empresarial. Com metas mensuráveis, focadas em resultados, a complexidade do fenômeno educativo se reduz à *performance* e ao desempenho. Nessa perspectiva, quaisquer percalços na empreitada educativa são entendidos como um problema de gestão. Entretanto, como uma tarefa eminentemente humana, a Educação convive, paradoxalmente, com a impossibilidade de sua realização, visto que nunca alcança a totalidade da sua intenção, sempre não-toda. A tensão estrutural relativa ao enigmático (des)encontro entre o novo e o instituído obriga a educação a lidar continuamente com o mal-estar. Defende-se que a educação é um bem comum que se efetiva em um campo eminentemente relacional e, portanto, tenso, imprevisível,

* Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – Brasil (DDHR/FCM/UNICAMP); Docente do curso de Graduação em Fonoaudiologia e do Programa de Pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação (FCM/UNICAMP); Editora associada da Revista Estilos da Clínica – Revista sobre a Infância com Problemas (IPUSP); Membro da RUEPSY; da ABRASME e do GT Psicanálise e Educação da ANPEPP.

artesanal, avesso a determinações generalistas e, seguindo a tradição freudiana, impossível.

Palavras-chave: direito à educação; aprendizagem; Psicanálise; Hannah Arendt; Gert Biesta.

EDUCATION IS NOT SYNONYMOUS WITH LEARNING: AN INTERLOCUTION EDUCATION, PSYCHOANALYSIS AND PHILOSOPHY

ABSTRACT

This work, based on the interface Education and Psychoanalysis, in dialogue with some philosophical assumptions, especially with regard to the theories of Hannah Arendt and Gert Biesta, intends to discuss some hypotheses about the current primacy of learning and the supposed role of the student, with the consequent deletion of the place of the teacher and teaching. With the reduction of the constitutional right to education in the right to learning, under the influence of international organizations, such as the OECD, marked by a neoliberal logic, some public policies obey the logic of efficiency in the business world. With measurable goals, focused on results, the complexity of the educational phenomenon is reduced to performance. In this perspective, any obstacles in the educational endeavor are understood as a management problem. However, as an eminently human task, Education lives, paradoxically, with the impossibility of its realization, since it never reaches the totality of its intention, always not-all. The structural tension related to the enigmatic (dis) encounter between the new and the instituted forces education to continually deal with malaise. It is argued that education is a common good that takes place in an eminently relational field and, therefore, tense, unpredictable, artisanal, averse to generalist determinations and, following Freudian tradition, impossible.

Keywords: right to education; learning; Psychoanalysis; Hannah Arendt; Gert Biesta.

EDUCACIÓN NO ES SINÓNIMO DE APRENDIZAJE: UNA INTERLOCUCIÓN EDUCACIÓN, PSICOANÁLISIS Y FILOSOFÍA

RESUMEN

El presente trabajo, basado en la interfaz Educación y Psicoanálisis, en diálogo con algunos supuestos filosóficos, especialmente en lo que respecta a las teorías de Hannah Arendt y Gert Biesta, pretende discutir algunas hipótesis

sobre la primacía actual del aprendizaje y el supuesto protagonismo del alumno, con la consecuente supresión del lugar del profesor y la docencia. Con la reducción del derecho constitucional a la educación en el derecho al aprendizaje, bajo la influencia de organismos internacionales, como la OCDE, marcada por una lógica neoliberal, algunas políticas públicas obedecen a la lógica de la eficiencia del mundo empresarial. Con metas medibles, enfocadas a resultados, la complejidad del fenómeno educativo se reduce a desempeño. En esta perspectiva, cualquier obstáculo en el quehacer educativo se entiende como un problema de gestión. Sin embargo, como tarea eminentemente humana, la Educación vive, paradójicamente, con la imposibilidad de su realización, ya que nunca alcanza la totalidad de su intención, siempre no-toda. La tensión estructural relacionada con el enigmático (des)encuentro entre lo nuevo y lo instituido obliga a la educación a lidiar continuamente con el malestar. Se argumenta que la educación es un bien común que se desarrolla en un campo eminentemente relacional y, por tanto, tenso, impredecible, artesanal, contrario a las determinaciones generalistas y, siguiendo la tradición freudiana, imposible.

Palabras clave: derecho a la educación; aprendizaje; Psicoanálisis; Hannah Arendt; Gert Biesta.

INTRODUÇÃO

Brasil, outubro de 2020. Em tempos de pandemia pelo coronavírus (SARS-CoV-2), acaloradas discussões expõem dois argumentos a favor da reabertura das escolas, quais sejam, a perda da aprendizagem e o impacto na saúde mental. Não é objetivo deste trabalho analisar essa temática e as inúmeras implicações sanitárias, políticas e educativas em questão, mas sim desvelar algumas nuances acerca da ênfase na escolha de tais justificativas. Afinal, perda da aprendizagem e impacto na saúde mental de quem?! É notória e aparentemente natural a resposta: dos alunos! Outra nuance instigante: o que significa educação, em todo esse debate acalorado? Resposta supostamente óbvia: educação é aprendizagem!

O presente trabalho objetiva justamente desnaturalizar essas respostas e discutir algumas hipóteses acerca da atual primazia da aprendizagem e do suposto protagonismo do aluno no campo da educação, com o consequente apagamento do lugar do professor e do ensino. A partir da articulação entre

pressupostos psicanalíticos e filosóficos, sobretudo algumas teorizações de Hannah Arendt e Gert Biesta, pretende-se defender a educação como um bem comum, em um campo eminentemente relacional e, portanto, tenso, imprevisível, artesanal, avesso a determinações generalistas e, seguindo a tradição freudiana, impossível.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM

Em nossa Constituição Federal de 1988, no artigo 6º, o direito à educação está previsto como um direito fundamental de natureza social. Destaca-se que o Brasil constitui um Estado social de direito de inspiração democrática, o que impõe “não apenas o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), como também a realização dos direitos sociais, de que são exemplos o direito à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros” (Duarte, 2007, p. 694). Desse modo, enfatiza-se o caráter público da educação, ou seja, ela não pode ser tratada como propriedade particular, pois, como bem aponta Jaeger (2001, p. 4), “pertence por essência à comunidade”.

Assumindo essa perspectiva, é necessário considerar que a proteção do direito à educação ultrapassa interesses individuais, pois, embora possa representar para cada pessoa um bem individual, para a sociedade trata-se de um bem comum, o que também inclui as futuras gerações.

Ora, se a proteção de um bem jurídico como a educação envolve a consideração de interesses supraindividuais, deve-se reconhecer que a sua titularidade não recai apenas sobre indivíduos singularmente considerados, mas abrange até mesmo os interesses de grupos de pessoas indeterminadas ou de difícil determinação, como as futuras gerações, que têm direito ao acesso às tradições públicas, preservadas e transmitidas pela ação educacional. Trata-se, pois, de um direito que, mesmo podendo ser exercido individualmente, não pode ser compreendido em abstração de sua dimensão coletiva e até mesmo difusa (Duarte, 2007, p. 698).

Apesar de assegurado como um direito constitucional, paulatinamente, sob a influência de documentos internacionais, marcados por uma lógica neoliberal, o direito à educação fica reduzido ao alardeado direito à aprendizagem. Não se trata de um mero sinônimo, visto que educação não

se reduz à aprendizagem, mas, antes, trata-se de centralizar as discussões educacionais em aspectos mensuráveis, o que garantiria, segundo os defensores dessa concepção, a aclamada qualidade da educação.

Interessante observar o papel fundamental de órgãos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], cuja atuação objetiva promover políticas que visem à manutenção da estabilidade financeira mundial, em favor das leis de livre mercado, favorecendo o crescimento econômico. Desde 1990, a OCDE vem ampliando sua atuação global na esfera da educação, considerada estratégica para o desenvolvimento econômico. As prescrições e programas educacionais da OCDE geram impactos na política de Educação Básica dos países, com destaque para os instrumentos de avaliação de desempenho de estudantes, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes [PISA]. Com base no resultado de suas pesquisas, a OCDE publica documentos que auxiliam na decisão política sobre projetos e programas que colaboram na melhoria nos resultados da aprendizagem.

Nesse complexo contexto econômico e tecnológico de reprodução do capital em escala ampliada, a OCDE adquiriu relevo na área de políticas para a Educação Básica. Nesse movimento na esfera educacional, o governo federal brasileiro tem participado, desde 1997, do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes – PISA; desde 2008 da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS; e desde 2006 do programa Indicadores dos Sistemas Educacionais – INES, com ressonância variável nos processos nacionais de formulação de políticas públicas de Educação Básica (Silva, & Fernandes, 2019, p. 274).

A forte influência de organizações internacionais, como a OCDE, no campo educacional, implica em proposição de políticas públicas que obedeceriam à lógica de eficiência do mundo empresarial e, por isso, de acordo com Fermam, Silva e Mendes (2019, p. 69), “concebe-se que, para obter o sucesso e a qualidade do ensino, seria necessário focar a gestão escolar nos seus resultados por meio de indicadores de desempenho, além de recorrer a estratégias de responsabilização dos gestores e docentes pelos resultados”.

Dessa forma, é compreensível o reducionismo do *direito à educação* ao *direito à aprendizagem*. Com metas mensuráveis, focadas em resultados, a complexidade do fenômeno educativo se reduz a *performance* e

desempenho. Ao admitir a lógica do mercado, a partir da importação, para a esfera pública, de modelos de gestão privada, como os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência (Oliveira, 2004), percebe-se que a economia triunfa em detrimento da educação.

Silva e Fernandes (2019, p. 277; grifos dos autores), ao analisarem os objetivos do Projeto “Educação 2030 da OCDE: O Futuro da Educação e das Habilidades”, ressaltam a “criação de uma *matriz conceitual de aprendizagem* para 2030, envolvendo, de forma cooperativa, os copartícipes para produzir e conduzir uma *proposta de currículo internacional* que possa mensurar e quantificar a aprendizagem dos estudantes por meio de testes comparativos”. O projeto é ambicioso e marca, de forma contundente, como bem sintetiza Carneiro (2019, p. 43), que a “economia abraça a aprendizagem”. A partir dessa racionalidade técnica, desconsidera-se o contexto e a experiência a partir de avaliações constantes de desempenho.

Voltolini (2001, p. 110), a partir da teorização lacaniana dos discursos, sublinha a idealização pedagógica a partir da exigência de alta *performance*, a qual mal esconde suas ambições capitalistas, tanto do desempenho do professor, quanto do aluno, que também deveria desenvolver plenamente suas capacidades. “O que ocorre, todavia, é um transbordamento, um retorno de uma verdade na falha de um saber, o que nos leva a perceber que a mestria falha, como, aliás, qualquer discurso, em sua pretensão totalizadora”. O autor ainda indica a face maníaca dessa exigência de maximizar o desempenho rumo a um ideal vago:

Assim como é próprio do capitalismo, a verdade que retorna é a que aponta para uma relação assim formalizada, na qual num polo temos alguém que deve ser “maximamente eficaz”, que tudo deve fazer para cumprir o ideal (o professor), e no outro temos alguém que deve receber o “máximo” para que se desenvolva o “máximo” que puder (note-se que o que define esses máximos nunca é explicitado, ou o é em termos vagos, de operacionalidade difícil). Pois bem, a verdade que retorna é a que aponta para o fato de que numa relação assim formalizada uma formação depressiva é bastante esperada, já que a palavra de ordem é maníaca (Voltolini, 2001, p. 108-109).

Transformar o direito à educação, o qual pressupõe justamente tratar a educação como um bem comum, em direito à aprendizagem implica em valorizar em demasia interesses individuais. Cabe o alerta de Duarte

(2007, p. 697): “embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar”.

Dessa forma, políticas públicas voltadas para a garantia do direito à aprendizagem têm, cada vez mais, apontado elementos conceituais e metodológicos (Brasil, 2012) que pressupõem limitar a aprendizagem ao básico da leitura e matemática. De acordo com Freitas (2014), ficam de fora outras dimensões da formação que não seja a cognitiva, justamente aquilo que se privilegia em provas estandardizadas, externas e alheias às dinâmicas em sala de aula, como o PISA.

Ao contemplar apenas o direito de aprender, em uma lógica imediatista e reduzida do papel da educação, prioriza-se a apropriação de requisitos básicos para a inserção no mundo do trabalho e, por isso, o estreitamento curricular, a pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação constante para os testes padronizados, o que também tem como efeito a precarização da formação do professor. Freitas (2014) sublinha que essa visão pragmática reduz essa formação aos aspectos práticos das metodologias.

O filósofo Gert Biesta (2012) critica o que ele tem nomeado como *learnification* da educação, ou seja, a ascensão e transformação de um vocabulário educacional em linguagem de aprendizagem. Segundo ele, aprendizagem é basicamente um conceito individualista, visto que se refere ao que as pessoas, como indivíduos, fazem. “Contrapõe-se assim, nitidamente, ao conceito de ‘educação’, que sempre implica relação: alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades” (Biesta, 2012, p. 817).

Os filósofos Masschelein e Simons (2014) lembram que o significativo escola, a partir da sua origem etimológica, do grego, significa *scholé*, tempo livre, ainda não determinado por demandas externas. Os autores criticam a crescente transformação da escola em um lugar para trabalho e produção e argumentam que ela deveria ser protegida das demandas da sociedade para que fosse possível praticar e tentar coisas, sem o compromisso com a eficácia. Biesta e Picoli (2018, p. 22) apontam “uma

tensão em seu [da escola] próprio tecido: uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se destas”. Estes autores advertem que “a voz de um dos mestres – sociedade – se tornou muito mais alta e muito mais dominante que a outra, a voz que diz que a escola também tem algo para fazer que não é automática ou necessariamente útil para a sociedade”.

Na lógica do direito à aprendizagem impera o contrato, em que alunos-clientes se tornam consumidores e professores-fornecedores se tornam vendedores, em um contexto educacional cada vez mais mercantilizado. Uma lógica tecnocrata, empresarial, obediente às ditas leis do mercado, que não reflete as múltiplas facetas da experiência educacional.

O LAÇO INDISSOCIÁVEL ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM

A compreensão instrumental e individualista do alardeado direito à aprendizagem coloca o aluno no centro do processo educacional. Com a primazia da aprendizagem, há um crescente apagamento do ensino, na chamada relação ensino-aprendizagem, o que também pressupõe um apagamento dos professores, que se transformam em cumpridores de tarefas. Contudo, como bem alerta Macedo (2015, p. 904), o aparente foco nos alunos e em sua pretensa autonomia “não fala a sujeitos concretos, ela projeta seres humanos genéricos, iguais”. A autora é ainda mais contundente ao analisar o que se exclui nesse ideário do aprender em que supostamente o aluno seria o centro do processo: “a exclusão do concreto, a retórica do indivíduo abstrato, perfeito porque idealizado, como significante nodal em oposição à sujeira do chão da escola” (Macedo, 2015, p. 903).

O que afinal seria a *sujeira do chão da escola*, excluída dos discursos oficiais? Dito de outra forma, “O que tem no chão da escola que tanto atrai (no desejo de controle) como incomoda?” (Macedo, 2015, p. 903). Ou ainda, como bem questiona Carneiro (2019, p. 42), “quais experiências escolares são eclipsadas quando a aprendizagem se torna o eixo da relação com o conhecimento?”.

A famosa expressão *relação ensino-aprendizagem* talvez possa nos auxiliar nessa discussão. Ao priorizar a aprendizagem, a *relação* e o *ensino* sofrem um apagamento. Começemos pela *relação*.

O famoso aforisma lacaniano *Não há relação sexual* indica que não existe relação intersubjetiva. De modo algum isso significa que não ocorrem relações entre os humanos, pois é claro que elas acontecem. Considera-se, contudo, que toda tentativa de ligação entre o campo do sujeito e do Outro comporta um fracasso estrutural, um *impossível radical*, como nomeia Jorge (1988, p. 160). Ao tratar das duas profissões impossíveis definidas por Freud, o psicanalisar e o educar, Mrech e Rahme (2011, p. 13) concordam que ambas “se veem diante de uma constatação, tal como aponta Lacan: não há relação sexual, ou seja, de uma maneira mais simples, nós podemos assinalar que em nenhum desses campos ocorre uma relação completa, perfeita, ideal ou adequada. Há sempre um descompasso, algo que escapa”. Como bem aponta Voltolini (2011, p. 25; grifo do autor), “‘Impossível’ não quer dizer ‘inexequível’, apontando, antes, para um *inalcançável* estrutural”.

Em relação a esse tema, Freud (1925/1969, p. 341), em “Prefácio a Juventude desorientada, de Aichhorn”, afirma: “Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar”. Em “Análise terminável e interminável”, Freud (1937/1969, p. 282) retoma essa argumentação, sublinhando que em relação a essas três profissões – lembrando que nesse texto ele já não fala em curar, mas sim em psicanalisar – “de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios”.

A fim de evitar o engodo concernente à impossibilidade estrutural de uma relação professor-aluno ou relação ensino-aprendizagem perfeitas, a Psicanálise aposta no *laço*, visto que o ato educativo tem sempre um caráter um tanto arbitrário, o que impulsiona o aluno a desejar para-além de seus mestres. Dessa forma, não adiantaria perseguir a tão sonhada *relação professor-aluno*, assim como a *relação ensino-aprendizagem*, que indica “uma relação assim abstrata, ideal, tal como prescrita nas teorias pedagógicas atuais” (Voltolini, 2007, p. 122). Uma articulação possível concernente à teorização lacaniana dos discursos diz respeito à impossibilidade de haver simetria entre o campo do sujeito e do Outro e, dessa forma, pode-se sublinhar que sempre existirá um hiato entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende.

Retomando o primado da aprendizagem no discurso educacional contemporâneo, indicamos que a Psicanálise recoloca a importância da

relação, porém em outros termos, privilegiando o *laço* entre o ensino e a aprendizagem, o que enfatiza a impossibilidade de qualquer estabilização fixa e predeterminada no campo da educação. Como já afirmamos anteriormente, o dito direito de aprender reduz o lugar do professor, daquele que ensina. Como se fosse possível, ou mesmo desejável, uma autonomia total dos alunos no laço com o conhecimento.

Apontar a relevância do ensino, neste trabalho, implica assegurar o lugar de Eros na educação. Como bem salienta Voltolini (2019), não é possível, tampouco desejável, deserrotizar o laço entre professores e alunos e também o laço com o próprio conhecimento. Como sublinha o autor, “O amor, enquanto Eros, não é, portanto, um fator superficial na relação pedagógica, contingente” (Voltolini, 2019, p. 380). No valor imensurável da transmissão desejosa do professor se inscreve a questão: o Outro, o que quer de mim? Os conhecimentos formais vão preenchendo o lugar dos não-saberes, mas é o ato educativo que lança o enigma sobre o desejo do Outro, que carrega em si o impossível de responder, assim como é impossível findá-lo, como nos diz Lajonquière (2013).

De acordo com Voltolini (2007, p. 134), “Foi se dando conta de que ‘sua presença’ na cena do outro havia lhe passado inadvertida e que esta desconsideração lhe custava caro para a direção da cura que Freud formula a importância de se levar em consideração a transferência”. Essa temática interessa sobremaneira à Educação, visto que o laço entre professores e alunos, assim como todos os laços humanos, é permeado pelo amor de transferência. Mais uma vez, é preciso sublinhar a impossibilidade estrutural de se deserrotizar o campo educacional.

Acreditar que a presença do professor não importa é reduzi-lo ao papel de mero portador de informações. Freud, em seu texto de 1914 (1976, p. 286), “Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar”, refere a importância do professor para os efeitos da transmissão do conteúdo escolar: “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”.

Silva (2016) aponta o quanto o discurso pedagógico hegemônico se fundamenta em um ideal de simetria, largamente difundido, entre ensino/aprendizagem e professor/aluno. Nessa perspectiva, quaisquer percalços na

empreitada educativa são entendidos como um problema de gestão, facilmente equacionados com novas metas, planejamento e avaliação dos resultados. Em um campo marcadamente idealizado, como a Educação, o que se desvela, muitas vezes à revelia, é justamente o oposto, ou seja, o fracasso.

É importante sublinhar, de acordo com Lajonquière (2013, p. 460), que “Em todo ato educativo há embutida uma cota de dever ser ideal”, a qual se inscreve na ordem imaginária e simbólica. Entretanto, como uma tarefa eminentemente humana, a Educação convive, paradoxalmente, com a impossibilidade de sua realização, visto que nunca alcança a totalidade da sua intenção, também não-toda. A docência carrega em si o paradoxo da sujeição ao discurso do Outro. Aquele que ensina é, também, aquele que testemunha o impossível desse fazer pela castração que nos diz sempre da nossa marca constituinte, a falta.

O ENGODO DO PROTAGONISMO DO ALUNO

Ao advogar pelo direito à aprendizagem em detrimento do direito à educação, seus defensores normalmente salientam a centralidade do processo educacional no aluno. Este seria, no ideário pedagógico contemporâneo, o verdadeiro protagonista. Defende-se, neste trabalho, o argumento de que essa afirmação é um engodo, visto que a importação da lógica de eficiência do mundo empresarial para a educação, com a perseguição de metas mensuráveis, focadas em resultados, transforma os sujeitos de carne e osso em constructos abstratos e cognoscíveis. Macedo (2015, p. 903) adverte que “o sujeito da educação é singular, que o desejo do controle é matar o sujeito ou, pelo menos, suas possibilidades de responder de formas diversas à sujeição inevitável”.

O alardeado protagonismo do aluno transfigura-se em excesso de informações especializadas, consumidas antecipadamente, antes do inusitado encontro com o aluno de carne e osso. O ideal em jogo é que essa compreensão antecipatória, de um aluno abstrato, necessariamente facilitaria o dito processo ensino-aprendizagem, já que se saberia previamente o que e como fazer. O planejamento e a metodologia, baseados nesses parâmetros, seriam norteadores seguros que objetivam o chamado desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Em contrapartida, distante desse ideal de previsibilidade, a filósofa Hannah Arendt (2005, p. 193), em *A condição humana*, discute de forma muito interessante o fato de que, diante de todo recém-chegado, deveríamos colocar a seguinte pergunta: “Quem és?”. A autora adverte que, “Sem a revelação do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer. Na verdade, passa a ser apenas um meio de atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto. Isso ocorre sempre que deixa de existir convivência”. Alinhado a essa perspectiva arendtiana, Carvalho (2013, p. 71), considera que “a lógica instrumental, de onde deriva a noção de ‘finalidade’, é típica de um âmbito da existência humana: a fabricação de objetos”.

A mencionada *lógica instrumental* permeia o ideário pedagógico contemporâneo. Determinar *o que é* o aluno significaria classificá-lo para, enfim, encontrar a metodologia sob medida a fim de desenvolver as chamadas habilidades e competências. Por outro lado, a partir da contribuição de Arendt (2005, p. 192; grifo da autora), desvendar a questão *quem é* pressupõe uma convivência, afinal o *quem* “vem à tona quando as pessoas estão *com* outras, isto é, no simples gozo da convivência humana”.

Vale sublinhar que Voltolini (2011, p. 45) parece se aproximar dessa ideia arendtiana acerca da importância da convivência para a revelação do sujeito ao ressaltar que “fica claro o que ele [Freud] considerava como a saída possível para que ao menos se contorne essa ignorância sobre a criança: participar da vida dela”. E ainda acrescenta: “trata-se mais de estar com ela do que saber sobre ela”.

Arendt (2005, p. 195-196) assinala que a “convivência e o intercuro entre os homens” estão fadados a frustrações, visto que a *teia de relações humanas* é sempre intangível “com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes”. Por isso mesmo, a autora discute o quão difícil é a revelação do *quem*, em contraposição a *o que* alguém é, afinal a “manifestação da identidade impermutável de quem fala e age retém certa curiosa intangibilidade que frustra toda tentativa de expressão verbal inequívoca”, pois “No momento em que desejamos dizer *quem* alguém é, nosso próprio vocabulário nos induz ao equívoco de dizer *o que* esse alguém é [...] passamos a descrever um tipo ou ‘personagem’, na antiga acepção

da palavra, e acabamos perdendo de vista o que ela tem de singular e específico” (Arendt, 2005, p. 194; grifos da autora).

É muito pertinente a reflexão de Arendt no que concerne à tentativa contemporânea de substituir a *ação* humana pela *fabricação*. Na *ação* “não existe a mediação estabilizadora e solidificadora das coisas” (Arendt, 2005, p. 194). “Ao contrário da fabricação, em que a luz à qual se julga o produto final provém da imagem ou modelo percebido de antemão pelo artífice”, a *ação* é imprevisível e irreversível, sendo que “seu pleno significado somente se revela quando ela termina” (Arendt, 2005, p. 204).

A compressão antecipatória, a qual busca prever *o que* encontrar no laço com os alunos, dificultando, muitas vezes, que algum laço se estabeleça, estaria muito mais alinhada à perspectiva arendtiana da *fabricação*, com pretensões totalizantes de tudo saber, sem deixar nada escapar, na ânsia de encobrir a “fragilidade dos negócios humanos” (Arendt, 2005, p. 234). Em contrapartida, a *ação* parece inexoravelmente vinculada ao campo educativo, visto que nele convergem os aspectos de imprevisibilidade, incerteza e novidade.

O ideal pedagógico contemporâneo, em tempos de direito à aprendizagem, sustenta a ilusão de que, se conhecermos os alunos de forma integral – sem deixar nada escapar – naturalmente a tarefa educativa será eficiente. De acordo com Imbert (2001, p. 48; grifos do autor), “Para além de qualquer informação, o pedagogo espera obter um saber *sobre* a criança; um saber que lhe permita superar seu objeto e lhe garanta que nada de imprevisível poderá advir; nada que possa introduzir a menor brecha em uma *compreensão* que pretende ser completa e definitiva”. O que se pretende sublinhar aqui é o excesso de compreensão que, por vezes, se coloca como um ideal abstrato e irrealizável no laço com os alunos, um esforço para acabar com toda ambiguidade e polissemia que caracterizam o humano. É sempre relevante salientar que toda singularidade é irredutível e, por isso mesmo, o outro é sempre incompreensível.

Aprender, aprisionar, é justamente essa vertente que se pretende ressaltar. Engendrada a partir de uma razão tecnocientífica, a dita centralidade do aluno se configura como um número infundável de pressupostos, portanto *a priori*, antecipadamente, concernentes àquilo que os professores deveriam ver no aluno e o que fazer diante dele. Cabe

lembrar que o outro deve sempre coincidir com o que inventamos e esperamos dele. “Porém, nesta gestão do próximo fica sempre um resíduo; no outro se esconde uma alteridade ingovernável, de ameaça, explosiva. Aquilo que tem sido normalizado pode acordar a qualquer momento” (Skliar, 2003, p. 26). Esse resto *ingovernável* parece ser justamente a verdade velada dessa razão tecnocientífica tão difundida no campo educacional. Dito de outro modo, apesar de toda ambição totalitária de querer agarrar e se apoderar do outro – via saber universalizante – algo sempre escapa. Diante dessa perspectiva, o tão aclamado protagonismo dos alunos na cena educativa só poderia acontecer à revelia dos mestres, ou seja, é um ato sempre surpreendente e ingovernável.

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO: IMPREVISÍVEL, INCERTA E INCOGNOSCÍVEL

A partir de uma perspectiva psicanalítica, a educação está sempre implicada com a “transmissão, no campo da palavra e da linguagem, dos conhecimentos mais variados, bem como também do desejo inconsciente que nos humaniza” (Lajonquière, 2013, p. 461). Dessa forma, não é possível pensar uma educação fora do laço sempre tenso e intenso entre os humanos.

A especificidade da escola em relação a outros lugares em que pessoas possam se encontrar centra-se justamente no laço com o saber e o estudo. E isso só pode se dar a partir de uma transmissão. Como destaca Carneiro (2019, p. 46), “o ensino propicia a possibilidade de marcar no mundo aquilo que passaria por estranho e atentar sobre isso”. O autor ainda sublinha que o professor dispõe as marcas e os alunos produzem suas próprias significações, o que traz vida ao processo.

Alinhada a essa perspectiva, Silva (2016, p. 112-113; grifos da autora) enfatiza que na transmissão entra em cena o laborioso trabalho de apropriação, sendo que a “escolha pelo termo transmissão sublinha que alguma coisa escapará nesse processo. Apesar de todo empenho (ou não) de quem está na posição de educar, não há como determinar *a priori* o que será aprendido. Lembramos aqui uma citação de Goethe, feita por Freud: ‘O que herdaste de teus pais, adquiere-o para que o possuas’”.

O próprio Freud (1914/1996, p. 23), em nome próprio, testemunha a desproporção estrutural entre o ensinar e o aprender e afirma que

recebera ideias de três mestres, que, mais tarde, recusariam admitir os créditos referentes a elas:

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, o ginecologista da universidade, talvez o mais eminente de todos os nossos médicos de Viena. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento, que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. Dois deles, mais tarde, negaram tê-lo feito quando lhes lembrei o fato; o terceiro (o grande Charcot) provavelmente teria feito o mesmo se me tivesse sido dado vê-lo novamente. Mas essas três opiniões idênticas, que ouvia sem compreender, tinham ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta original.

Ao discutir essa “aprendizagem” freudiana, Voltolini (2006, s.p.) argumenta: “Fato curioso ressaltado por Freud e que significa dizer que ‘é possível aprender alguma coisa de alguém que não tem a intenção de nos ensinar’, de alguém que não sabe, rigorosamente falando, nem que está nos ensinando, nem o que está nos ensinando”. O que importa, justamente, é a suposição de saber, a qual se ancora em um outro que possa sustentar nossas interrogações. Dito de outra forma, a construção do conhecimento explicita uma função transferencial.

O filósofo Gert Biesta (2015) sublinha que a educação tem que ser considerada como um risco, na medida em que não se caracteriza como um encontro pré-fixado. O autor também aponta que o ato educativo, que engaja alunos e professores, é marcado pela imprevisibilidade, apesar das tentativas administrativas dos chamados especialistas em educação, muitas vezes, negligenciarem esse elemento estrutural.

Enquanto os burocratas podem continuar tentando manter esse risco afastado no (equivocado) pressuposto de que a melhor educação é aquela que é completamente previsível, a educação como um empreendimento humano destinada à qualidade do crescimento de crianças e jovens nunca pode acabar como uma forma de gerenciamento e controle. Precisa, outrossim, de pessoas dispostas a assumir o risco, a arriscar-se a si mesmas para o futuro de modos humanos de existir juntas (Biesta, 2015, p. 29).

A educação, na perspectiva de Biesta (2012), geralmente desempenha três funções diferentes, mas relacionadas, quais sejam, qualificação, socialização e subjetivação. Conhecimento, habilidades, disposições e formas de julgamento que permitem às crianças, jovens e adultos “fazer alguma coisa” têm relação com a função da qualificação. A socialização se relaciona com as variadas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas por meio da educação. A função de subjetivação é entendida como oposta à função de socialização, visto que “Não se trata precisamente da inserção de ‘recém-chegados’ às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente” (Biesta, 2012, p. 818-819).

Apesar das inúmeras tentativas de se transformar a educação em uma tecnologia causal (Biesta, 2016, p. 34-35), baseada no pressuposto de que só precisamos de mais pesquisas para descobrir e controlar todos os fatores que determinariam a aprendizagem, o simples fato de que “a educação é um sistema aberto e recursivo – mostra que é a própria impossibilidade de uma tecnologia educacional o que torna a educação possível”. Dito de outro modo, o fracasso da empreitada empresarial educacional torna possível, paradoxalmente, à revelia, o ato educativo.

O desconhecido sempre ronda a educação, apesar da insistência na certeza. Miller (2014, p. 2061; grifo da autora) resume bem essa vicissitude: “a *incognoscibilidade* que habita diariamente cada faceta do educar”. Essa característica intrínseca a todo ato educativo fica eclipsada nos testes internacionais padronizados, nos materiais apostilados e em tantos outros exemplos corriqueiros e cotidianos do ideário pedagógico contemporâneo. Com base nas reflexões de Hannah Arendt (2005), se constata que *grandes números* garantem tanto a estratégia estatística quanto o behaviorismo. Um anteparo possível a essa massificação é a aposta de que a educação, a despeito das exigências globais, precisa reivindicar seu caráter artesanal. Em outras palavras, só seria possível garantir um resíduo mínimo de singularidade, tanto para o professor quanto para o aluno, se a escola abraße espaço (e tempo) para o trabalho artesanal, não serial, tecido a partir do (des)encontro entre professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um enlace econômico-educacional, em um mundo globalizado, paulatinamente o direito social à educação, preconizado na Constituição de 1988 como um bem comum, fruto de um projeto coletivo, se reduz ao direito à aprendizagem, individual. A precarização e o esvaziamento do trabalho docente, alicerçados no engodo do pretense protagonismo e autonomia dos alunos, são alguns efeitos discutidos neste trabalho.

Reforçam-se as metas, o desempenho e a eficácia em um reducionismo da complexidade da experiência educacional, a qual pressupõe uma alteridade radical. A transmissão sempre incerta e imprevisível, assentada no amor de transferência e, exatamente por isso, singular e artesanal, parece acontecer à revelia das metodologias e avaliações altamente estandardizadas, centradas no aluno abstrato e idealizado.

A exacerbação do tecnicismo, em tempos de direito à aprendizagem, significa o predomínio do caráter replicável e serial, oriundo da fabricação de objetos, em uma tarefa eminentemente humana, a educação.

A impossibilidade estrutural de uma educação predeterminada e cognoscível, já discutida por Freud, parece tornar-se um dos últimos anteparos às tentativas contemporâneas de maximização da *performance*. Desse modo, discutir que a educação não é sinônimo de aprendizagem significa reivindicar o direito à educação, em toda sua complexidade, o que pressupõe a árdua tarefa de interrogar o sentido da educação.

A tensão estrutural relativa ao enigmático (des)encontro entre o novo e o instituído obriga a educação a lidar continuamente com o mal-estar. Não devemos nos furtar a essa tarefa, tampouco recuar. Sem cair na tentação saudosista, a qual poderia efetivar uma fracassada busca restaurativa de um (suposto) passado livre de conflitos, quiçá possamos enfrentar a contemporânea crise na educação com novas respostas.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (2005). *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Biesta, J. G. G. (2012). Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 808-825.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Good education in an age of measurement: Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge.
- Biesta, G., & Picoli, B. (2018). O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, 41(1), 21-29.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização* (1o, 2o, 3o anos) do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEB/DICEI/COEF.
- Carneiro, S. R. G. (2019). Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In Cássio, F. (Org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (p. 41-45). São Paulo: Boitempo Editorial.
- Carvalho, J. S. F. de (2013). *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso.
- Duarte, C. S. (2007). A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, 28(100), 691-713.
- Fermam, R. A., Silva, C. J. F. D. S., & Mendes, Â. C. P. (2019). Qualidade da educação e indicadores educacionais: o caso da Escola Municipal Júlia Cortines. In *Anais do I Encontro Municipal de Avaliação Educacional: Políticas Públicas, Participação e Resistência*, 62-69. Niterói, RJ.
- Freitas, L. C. (2014). Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 6(1), 48-59.
- Freud, S. (1969). Prefácio a Juventude desorientada, de Aichhorn. Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1925)

- Freud, S. (1969). Análise terminável e interminável. In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1937)
- Freud, S. (1976). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In Freud, S. [Autor], *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XIII. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1914)
- Imbert, F. (2001). *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis/RJ: Vozes
- Jaeger, W. (2001). *A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jorge, M. A. C. (1988). *Sexo e discurso em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lajonquiére, L. de. (2013). As palavras e as condições da educação escolar. *Educação & Realidade*, 38(2), 455-469.
- Macedo, E. (2015). Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, 36(133), 891-908.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Miller, J. L. (2014). Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 2043-2063.
- Mrech, L. de M., & Rahme, M. M. F. (2011). Psicanálise, educação e contemporaneidade: novas interfaces e dimensões do laço social. In Mrech, L. M., Pereira, M. R., & Rahme, M. (Orgs.). *Psicanálise, Educação e Diversidade*, p. 13-26. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.
- Silva, K. C. B. da. (2016). *Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes*. São Paulo: FAPESP/Escuta.
- Silva, M. A. da., & Fernandes, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, 9(5), 271-300.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Voltoini, R. (2001). Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica*, 6(10), 101-111.

- Voltolini, R. (2006). Educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. *Anais do 6º Colóquio do LEPSI – Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6, São Paulo.
- Voltolini, R. (2007). A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. *ETD-Educação Temática Digital*, 8, 119-139.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Voltolini, R. (2019). Uma pedagogia esquecida do amor. *ETD-Educação Temática Digital*, 21(2), 363-381.