



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12184 - Resumo Expandido - Trabalho - 15a Reunião da ANPEd – Sudeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 12 - Currículo

Para além da aprendizagem e além

Bruno Fernando Santos de Castro - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPERJ

Para além da aprendizagem e além

Começo essa fala falando logo do título. Inspirado no livro de Gert Biesta, “Para além da aprendizagem”, esse título já apresenta uma pretensão de pensar para além de um além, mas não intenciona encontrar o que há para além dessa (da) repetição. Estabeleço mais diretamente meu diálogo com esse autor, como forma de me colocar como herdeiro infiel, mesmo que, e sempre, como compromisso de fidelidade.

O texto de Biesta se caracteriza pela leitura de pensadores referenciados ao chamado pós-estruturalismo e pós-fundacionalismo para responder questões do campo da educação, reinventar entendimentos sobre ensino-aprendizagem e conhecimento como fundamento para a educação.

Tentarei investir na ideia de que, mesmo assumindo o risco e a relacionalidade, responder à educação através de significantes que operam ideias objetificantes pode ter efeitos que não dão conta do incalculável de todo processo relacional que fundamenta a ideia de educação como acontecimento e acolhimento incondicional.

Seguindo esse entendimento, tentarei problematizar as associações entre esse pensamento da incondicionalidade com operadores como conhecimento (Costa e Lopes, 2022) e ensino-aprendizagem, como um momento posterior ao momento inaugural da educação. É como se eu estivesse querendo salvar o nome da educação, o nome educação, ao não querer confundir ou mesmo aglutinar seus sentidos com ensino ou aprendizagem (Macedo, 2017). Esse nome

pelo qual eu estaria lutando contra seus significados mas que não posso fazê-lo sem produzir significações outras, e sendo possível investir, radicalmente e sem garantias (Laclau, 2004), em certas significações, que sejam aquelas que a relacionalidade esteja sempre onde localizaríamos um fundamento.

Considerando ensino como algo que vem do professor, como apresentação ou disseminação de um conhecimento. Em contrapartida, a aprendizagem seria o momento da apropriação ou produção desse conhecimento. Independente do sentido e da direção do ensino ou da aprendizagem, na ideia de ensinar-aprendendo ou aprender-ensinando, essas ideias já estão operando posições de sujeito. Posições que só ganham existência na relacionalidade inaugural da hospitalidade incondicional. Se eu tento associar a educação a esse momento, é para considerar tudo que se segue daí já na ordem da condicionalidade.

Não é possível afirmar plenamente que os estudantes vão necessariamente à escola desejando aprender algo ou procurando um conhecimento (Biesta, 2017, posição 451). Eles precisam ir à escola porque existem leis que determinam ações judiciais contra seus responsáveis que não os matriculem e não os mantiverem frequentando uma escola. Ou então precisam ir para se alimentarem, ou para poderem ficar sob a supervisão de alguém enquanto seus responsáveis trabalham, faço esse cálculo para não falar aqui do incalculável de qualquer motivação.

Acho necessário pontuar que considero fundamental a importância de espaços de convívio, mesmo que compulsórios, mesmo que motivados, e considero que a escola é um dos mais importantes desses espaços possíveis. Nesse sentido, quero enfatizar a importância dessa obrigatoriedade da escola para menores de idade ser acompanhada de programas e políticas públicas que busquem possibilitar seu acesso e permanência da maneira mais impossibly ampla (Derrida, 2012).

É possível compreender, contextualmente, a assertividade do autor ao escrever um livro que pretende reinventar uma linguagem para a educação e para a aprendizagem num diálogo mais amplo sobre políticas públicas educacionais. Mas, e se pensarmos esse “para além da aprendizagem” para além de qualquer ideia de aprendizagem que condicione a educação no espaço escolar? Pensar assim seria uma forma de problematizar sentidos sobre a serventia da escola ou a função da educação, pauta presente na grande maioria dos sentidos produzidos sobre estes nomes. De tantas outras maneiras, esse é um dos temas que atravessam toda a escrita do meu texto.

Por hora, afirmo que pensar para que serve a educação é condicionar o jogo de subjetivação que a fundamenta. O condicionamento do jogo ou o desejo de antecipar os resultados, prometendo o que virá, é o princípio da lógica do cálculo e da própria lógica, fazendo uso de uma linguagem de controle e conquista.

Enquanto ainda tenho espaço, quero apostar na ideia de que a lógica discursiva neoliberal (Brown, 2015) cria uma espécie de responsabilidade desresponsabilizante. Se para as pessoas conquistaram o mérito de fazer parte de um projeto de sociedade, se existe caminho para esse

fim, que seja, capitalizar a si, bastaria investir, aplicar a receita para ter o retorno esperado. Parecendo que fosse causal assim, bastaria trilhar esse caminho para garantir onde se pretende chegar. E isso se encaixa bem com o discurso do individualismo, porque existindo um caminho a ser feito caberia à decisão dos indivíduos fazê-lo ou não.

Por um lado, essa visão deposita sobre o indivíduo entendimentos de responsabilidade que podem ser entendidos como responsabilização, no sentido de exaltar ou culpabilizar a ação voluntariosa de uma pessoa pela maneira como ela responde a esse entendimento de responsabilidade. Mas, por outro lado, esse entendimento é uma espécie de reconhecimento sobre o que já está dado, desconsiderando o momento ético da responsabilidade, de uma responsabilidade responsiva, que é da ordem do indecível e do por vir e que fora dessa ordem a responsabilidade seria apenas a aplicação de um cálculo (Derrida, 2018).

Esse processo de objetificação não é característico da economia de mercado financeiro em que vivemos, nem mesmo do capitalismo como um todo. Arrisco afirmar que a objetificação faz parte de todo processo significativo no qual o significado seria o efeito de objetificação da diferença sequencial e contextual de significantes. Se não há significado, apenas efeito de significação, toda positividade de um significado é efeito de operações discursivas em torno de certas disseminações de significação (Laclau, 2004). Seguindo esse caminho, todo significado é a objetificação de um sentido produzido na iterabilidade da performatividade (Derrida, 1991).

Operar sob a lógica da economia, da troca, não requer a positividade da objetificação. Essa positividade é invenção, quando passa a ser um objetivo, uma expectativa a ser alcançada, uma origem a ser revelada. Acredito que não é possível dar conta da indecibilidade constitutiva de todo processo de significação, seja reinventando sentidos ou amalgamando significantes. Mas é justamente por não ser possível que investimos radicalmente nessa impossibilidade, porém, é apenas o que fazemos, e podemos fazer: investir sem garantias em impossibilidades.

Ainda assim, tentando, de alguma maneira, responder à educação evitando ideias que operem a partir de efeitos de presença, penso a educação em função do acolhimento incondicional, inaugural, que inventa o outro como invenção de si mesmo, e o estudar como significante a ser articulado para pensar a performatividade da educação em contextos escolares. Partindo desses entendimentos, defendo proporcionar condições amplas e sem limites para o estudar. Para mim, política pública para a educação deveria ser sobre isso, enquanto que políticas curriculares deveriam ser construções locais e contextuais sobre e para o que acontece na escola.

Referências

Biesta, Gert. Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano.

Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Brown, Wendy. Undoing demos: neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

Costa, Hugo; Lopes, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. Revista Brasileira de Educação [online]. 2022, v. 27

Derrida, Jacques. "É preciso comer bem" ou o cálculo do sujeito. Revista Latinoamericana do Colegio Internacional de Filosofia (Número 3), Valparaíso-Chile, 2018, pp.149-185.

Derrida, Jacques. Limited Inc.. Campinas: Papyrus Editora, 1991.

Derrida, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. Revista Cerrados, 21(33), 2012.

Laclau, Ernesto. Glimpsing the future. In: Critchley, Simon; Marchart, Oliver. Laclau: A critical reader. London: Routledge, 2004.

Macedo, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 17, p. 539-554, 2017.