



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

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

8825 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

EDUCAÇÃO: PRÁTICA RADICAL DE LIBERDADE

Talita Vidal Pereira - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq/FAPERJ

EDUCAÇÃO: PRÁTICA RADICAL DE LIBERDADE

RESUMO: No texto são apresentadas contribuições de abordagens pós-fundacionais para o questionamento de fundamentos *a priori* que sustentam significações de Educação, conhecimento, currículo e escolarização e, por sua vez, justificam a produção de esquemas normativos que visam garantir a realização da Educação como projeto de reconhecimento. De uma perspectiva discursiva e inspirado na ideia de Educação como prática de liberdade, são problematizados discursos a favor e contra o ensino remoto, como alternativa de retomada das atividades escolares em tempos de pandemia. Discursos em que os esquemas normativos que organizam os processos de escolarização são naturalizados. Naturalização que pode explicar os limites da Educação como projeto de reconhecimento, que como tal carrega uma dimensão de violência ético-política. O texto deve ser lido como um convite para que possamos pensar a Educação como uma aposta, sem garantias *a priori*, condição para que ela possa se realizar como porvir, como prática radical de liberdade.

Palavras-chave: Educação como prática radical de liberdade; normatividade; ensino remoto.

As reflexões apresentadas nesse texto são motivadas pelo tema “**Educação como prática de Liberdade**” escolhido para essa 40ª Reunião Nacional da Anped. Reflexões sustentadas em contribuições de abordagens pós-fundacionais que têm orientado as pesquisas que venho desenvolvendo nos últimos anos, buscando aprofundar questionamentos sobre articulações das significações de Educação, conhecimento, currículo e escolarização que impactam as práticas pedagógicas. Questionamentos que se agudizam no contexto de crise sanitária e de avanço de setores obscurantistas no país que aprofundam as inseguranças sobre o educar e o ensinar, na medida em que tivemos que nos afastar fisicamente da escola.

Por outro lado, no ano em que comemoramos o centenário de Paulo Freire, setores obscurantistas ganham projeção no cenário nacional ameaçando inclusive o legado freireano, tornando imperativo que a celebração seja também ato de afirmação e resistência em que o **Educar** seja assumido como **prática radical** de liberdade, o que pressupõe reconhecer os limites filosóficos, políticos, epistemológicos que produzem constrangimentos para que a Educação como prática de liberdade se realize na escola. Implica colocar sob suspeita a naturalização de discursos que favorecem a redução e o aprisionamento da escola como lugar

de ensino, entendido mero processo de transmissão de conteúdos previamente selecionados e organizados para serem adquiridos pelos estudantes (MACEDO, 2017). Significações que favorecem o bloqueio de outras possibilidades e potências, criando constrangimentos para que a instituição possa se realizar como lugar de Educação.

A redução da Educação ao ensino favorece naturalização de esquemas normativos que operam como tentativa para impedir que a Educação se realize como acontecimento que “excede ao cálculo, às regras, aos programas, às antecipações” (DERRIDA, 2010, p. 55). Esquemas normativos que sustentam discursos sobre a “urgência” do ensino mesmo em um contexto de crise sanitária e humanitária decorrentes da pandemia do Covid-19. Esquemas normativos que se referenciam na concepção de ensino como processo de transmissão de conhecimentos disciplinarizados, competências, habilidades, etc. que devem ser aprendidos pelos estudantes. Sentidos de ensino que contribuem para que a escolarização seja reduzida a um processo de “proprietarização de um conhecimento-coisa” (MACEDO, 2017, p. 549). Bloqueando possibilidades para que o aprender seja assumido como acontecimento derridiano (DERRIDA, 2012), como emergência do inesperado (PEREIRA, 2019).

Nesse texto argumento que são sentidos de ensino e de escolarização articulados em discursos contra e favor do ensino remoto como alternativa de retomada dos processos de escolarização no contexto distanciamento social em decorrência da pandemia. Discursos que sem problematizar a manutenção desses esquemas, por um lado assumem a mera transposição de esquemas normativos presentes no ensino presencial para o ensino remoto como evidência da superioridade da escola privada em relação à pública. E discursos que também sem problematização, reconhecem que a impossibilidade dessa transposição justifica a significação do ensino remoto como “não- ensino”.

Um debate em que essas duas posições expressam a naturalização dos esquemas normativos que organizam as formas de pensar Educação, escola e ensino. Discursos que bloqueiam as possibilidades de a Educação se realizar como prática radical de liberdade. Nesse texto defendo a necessidade de resgatar a potência da Educação assumindo-a como **prática radical** de liberdade. Uma aposta que só pode se realizar como *porvir*, como investimento radical, sem nenhuma garantia *a priori* (LOPES, 2015). Investimento radical pressupõe “operar na indecibilidade até um ponto máximo, no qual somos convocados a responder, somos convocados à decisão sem garantias” (LOPES; BORGES, 2017, p. 569).

Educação como projeto de reconhecimento

A Educação tende a ser pensada como projeto de formação identitária, passível de ser realizada a partir de um conjunto de princípios e normas estabelecidas racionalmente tendo em vista o bem comum. Uma ideia que sustenta e legitima a compreensão de que para ter qualidade a Educação “deve se pautar num projeto de reconhecimento do sujeito em sua cultura, em sua sociedade, em comunidades racionais” (MACEDO, 2017, p. 546). Trata-se de subordinar subjetividades a um projeto de reconhecimento dado.

Para execução desse projeto são acionados esquemas normativos constituídos por princípios e regras que orientam a definição de objetivos e o planejamento de estratégias que possam viabilizar a realização da Educação como projeto de reconhecimento. Um projeto de endereçamento do outro carregado de “violência ético-política com efeitos perversos sobre a diferença (MACEDO, 2017, p 546). Como reconhecimento, trata-se de um projeto que cerceia as possibilidades desse outro que é endereçado se realizar como presença (BIESTA, 2013).

Uma lógica que organiza diferentes formas de pensar a Educação e os processos de escolarização e põe em funcionamento um conjunto de regras legitimadas discursivamente pela pretensão de existência de conhecimentos *a priori* referenciados em dados de uma

realidade passível de “ser compreendida e descrita fora da experiência humana” (LOPES, 2015, p. 131). Compreensão que se sustenta em um modelo representacional de linguagem que é abalada pela leitura desconstrutiva proposta por Derrida (2005; 2008; 2010) ao questionar o pressuposto de que a linguagem presentifica aquilo que nela se encontra referido. Para o autor, as relações estabelecidas entre os objetos e os nomes a eles atribuídos são sempre contingentes e contextuais, inteligíveis apenas por processos de tradução (DERRIDA, 2008) em que os processos de significação proliferam incessantemente numa rede diferencial, diferente e diferida. A tradução é o lugar da *différance* que sempre interdita a “plena presentificação de algo que foi dito” (PEREIRA, 2017, p 607).

Lopes (2015) se apoia nas contribuições de Derrida para problematizar concepções de currículo como rol de conteúdos previamente selecionados como os mais adequados para serem transmitidos na escola, tendo em vista o alcance de determinados objetivos. Concepções em que o conhecimento é significado como coisa passível de ser apropriada (MACEDO, 2017; PEREIRA, 2017) que é articulada em diferentes perspectivas teórico-filosóficas educacionais. Para a autora essas concepções são produções discursivas que articulam tentativas de estancamento do processo de significação de Educação, de currículo, de conhecimento e de escola. Tentativas de estancamento que entendo como necessárias para que a Educação se realize como projeto de reconhecimento.

Mas é possível pensar a Educação de outra forma?

Argumento que sim. E com Derrida (2010) aposto na potência da desconstrução como processo de investimento na reativação de sentidos de Educação que têm sido bloqueados nos discursos educacionais. Aposto na desconstrução como possibilidade de entender as tentativas de normatizar e controlar os processos de escolarização na tentativa de bloquear/estancar os processos de significação.

Derrida (2005; 2010) afirma que uma postura desconstrutiva implica em investimento teórico na desestabilização de oposições binárias que caracterizam o pensamento moderno. Dessa forma, a tarefa da desconstrução é a de abalar aquilo que parece estar definitivamente estabelecido. Para o autor trata-se de reativar sentidos outros transformando o que parece estar estabelecido. No entanto, como alerta Derrida (2010), não se trata de uma intervenção calculada, deliberada e estrategicamente controlada, mas de investimento em um processo de mudanças e transformações assumidas como aposta, como possibilidade sempre aberta a outros questionamentos e interpelações.

É a partir das contribuições do autor que assumo uma postura de questionamento aos esquemas normativos presentes na ideia de ensino. Porém, esse questionamento não implica defender que, como atividade intencional, o fazer pedagógico possa se realizar sem normas. Mas de defender, de uma perspectiva discursiva, que toda norma só pode ter como fundamento a própria norma. Entender a norma como “violência sem fundamento. O que não quer dizer que sejam injustas em si, no sentido de ‘ilegais’ ou ‘ilegítimas’” (DERRIDA, 2010, p. 26) [grifos do autor]. São apenas necessárias e sempre arbitrárias e contingentes.

Assumir que os esquemas normativos são produções discursivas, sempre arbitrárias e contingentes contribui para a compreensão da dinâmica de uma instituição que “produz desordem por suas estratégias disciplinares”, que “ensina a desobedecer, obedecendo, a não se submeter, submetendo, a fingir ordem, onde é puro caos” (LEMOS; MACEDO, 2020, p. 384-385). Normas acionadas que possibilitam o questionamento e a transformação do que foi normatizado.

Tudo remete à tentativa de controlar o caos. A Educação reduzida a um projeto de reconhecimento acionado para estabilizar o caos. No entanto, Derrida (2005) lembra que a

necessidade de estabilização decorre do fato de a estabilização não ser natural. É porque tudo o que há é o caos “que há necessidade de estabilidade” (p. 162). Por sua vez, alerta o autor, é a ausência de estabilidade que torna a política necessária e a ética possível. Assim, as regras, as normas, as convenções são tentativas de controlar e superar o caos e a instabilidade, mas ao mesmo tempo, abrem possibilidades para desestabilizações e mudanças (DERRIDA, 2005, 163).

São essas contribuições que busco traduzir e incorporar às reflexões sobre o funcionamento dos processos de escolarização, sempre suspeitando de toda pretensão de estabilidade (LOPES, 2015). Trata-se como propõe a autora, de uma aposta em um **investimento radical** que implica assumir que toda linguagem é carregada de uma dimensão performativa da promessa, um *a priori* messiânico que mesmo que não se cumpra, permanece como possibilidade de o que desejamos para/no futuro permanecer aberto (DERRIDA, 2005).

Dessa perspectiva, pensar a Educação como prática radical de liberdade implica “comprometimento, ação e responsabilidade sem princípios ou fundamentos universais, exceto aqueles concebidos como particularidades que se universalizam, sempre sujeitos a deslocamentos” (LOPES, BORGES, 2017, p. 569).

É como promessa que procuro pensar **Educação como prática radical de liberdade**. Como *porvir*, como possibilidade sempre aberta ao futuro. Um projeto de Educação que rompe com a sujeição e aprisionamento do outro a um projeto de reconhecimento que se resume à escolarização, a transmissão/apropriação de conhecimentos. Um projeto que, em tempos de pandemia proclama a urgência do ensino sem considerar as urgências dos sujeitos ameaçados pelo vírus ao mesmo tempo em que têm as suas vidas ainda mais precarizadas pelo aprofundamento das desigualdades sociais.

A impossibilidade do ensino remoto em muitas escolas é só uma outra face da impossibilidade e precariedade do ensino presencial. Por outro lado, a mera transposição dos esquemas normativos do ensino presencial para o remoto, no contexto de pandemia, reforça a violência ético-política dos projetos de reconhecimento e esvazia o lugar da escola como instituição educativa que escuta, se solidariza e se posiciona ao lado da vida, da criação. Que acolhe o outro como presença. Essa importância da Educação e da escola tem sido subalternizada no debate esquizofrênico **contra x a favor** do ensino remoto.

Encerro com outra aposta messiânica: que possamos aproveitar a crise para aprofundar reflexões no sentido pensar Educação como *porvir*, como **prática radical de liberdade**.

Referências

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro democrático. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DERRIDA, J. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, C. (Org.). **Desconstrução e Pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 151-170.

_____. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Força de Lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Cerrados**, v. 21, n. 33, p. 229-251, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>. Acesso em: 29 abr. 2021.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. Escola, Pedagogia e Desassossego. **Debates em Educação**, v. 12, p. 371-386, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10014>. Acesso em: 24 mar. 2021.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: _____; MENDONÇA, D. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015, p. 117- 147.

_____; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 17 maio, 2021.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

PEREIRA, T. V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, p.600-616, 2017. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em 14 maio 2021.

_____. (Des)Sedimentar sentidos de avaliação para possibilitar processos de avaliação mais justos e responsáveis. IN: ORTIGÃO, M. I. R. O.; DOMINGOS, F.; _____; SANTOS, L. (Orgs.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019, p. 139-164.