

## Artigo

# Transmitir e aprender: dilemas do educar contemporâneo

Lia Fonteles Serra

**Resumo.** O presente artigo trata do discurso pedagógico contemporâneo apontando transformações nas noções de transmitir e aprender, as quais se deslocaram da dialética própria à relação educativa para uma dilemática que se caracteriza mais pela promoção de uma paralisia que pela fluidez do trabalho subjetivo de educar. O objetivo é demonstrar, a partir de uma peça do discurso pedagógico contemporâneo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira, que tais transformações são efeito do discurso chamado por Lacan (1969) de capitalista, cujo funcionamento se pauta na não formação de laço e na justa adequação entre sujeito e objeto. Para essa demonstração, foram pinçados elementos que se articulam num deslize ao discurso do capitalista. Desse modo, concluiu-se que o discurso presente nesse texto acaba por promover a referida dilemática.

**Palavras chave:** discurso pedagógico; discurso do capitalista; transmitir; aprender.

## Transmitir y aprender: dilemas de la educación contemporánea

**Resumen.** Este artículo aborda el discurso pedagógico contemporáneo que ha cambiado en las nociones de transmitir y aprender, que han pasado de la dialéctica de la relación educativa a un dilema que se caracteriza más por la promoción de la parálisis que por la fluidez del subjetivo labor de educar. El objetivo es demostrar, a partir de un fragmento del discurso pedagógico contemporáneo, la Base Curricular Común Nacional Brasileña (BNCC), que tales transformaciones son efecto del discurso llamado por Lacan (1969) como capitalista, cuyo funcionamiento se basa en la no formación de vínculo y en la justa adecuación entre sujeto y objeto. Para esta demostración se seleccionaron elementos que se articulan en un deslize al discurso capitalista. Así, se concluye que el discurso presente en este texto termina por promover el dilema mencionado.

**Palabras clave:** discurso pedagógico; discurso capitalista; transmitir; aprender.

## Transmitting and learning: dilemmas of contemporary education

**Summary.** This article deals with the contemporary pedagogical discourse that has changed in the notions of transmitting and learning, which have shifted from the dialectic of the educational relationship to a dilemma that is characterized more by the promotion of paralysis than by the fluidity of the subjective work of educating. The goal is to demonstrate, from a piece of contemporary pedagogical discourse, the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), that such transforms are effect of the discourse called by Lacan (1969) as capitalist, whose functioning is based on the non-formation of bond and in the fair adequacy between subject and object. For this demonstration, elements that are articulated in a slip to the capitalist discourse were selected. Thus, it is

---

\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, MA, Brasil. E-mail: [liafonteles@gmail.com](mailto:liafonteles@gmail.com)

concluded that the discourse present in this text ends up promoting the aforementioned dilemma.  
**Keywords:** pedagogical discourse; capitalist discourse; to transmit; learn.

## **Transmettre et apprendre: les dilemmes de l'éducation contemporaine**

**Résumé.** Le présent article traite du discours pédagogique contemporain, en pointant les transformations des notions de transmission et d'apprentissage, qui sont passées de la dialectique de la relation éducative à un dilemme qui se caractérise plus par la promotion de la paralysie que par la fluidité du subjectif travail d'éducation. L'objectif est de démontrer, à partir d'un discours pédagogique contemporain, le Base Curriculaire Nationale Commune brésilienne (BNCC), que de telles transformations sont un effet du discours qualifié par Lacan (1969) de capitaliste, dont le fonctionnement est fondé sur le non-formation d'un lien et dans la juste adéquation entre sujet et objet. Pour cette démonstration, des éléments qui s'articulent dans un glissement au discours capitaliste ont été sélectionnés. Ainsi, il a été conclu que le discours présent dans ce texte finit par promouvoir le dilemme susmentionné.

**Mots-clés:** discours pédagogique; discours capitaliste; transmettre; apprendre.

Este artigo visa sustentar a tese de que é efeito das marcas do discurso do capitalista no discurso pedagógico contemporâneo, a transformação da dialética transmitir-aprender em dilemática. Para demonstrar esta hipótese, procedemos com o estudo de uma peça do discurso pedagógico contemporâneo – o documento de orientação geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira – a fim de apontar as marcas do discurso do capitalista, presentes em seu texto, que levam à construção dessa dilemática. A teoria psicanalítica aparece como base de sustentação desta tese, mais precisamente a partir das noções de transmissão e discurso.

Este estudo foi realizado através da seleção de categorias que 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 de certezas, 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, se propondo mais a mostrar os fenômenos que explicá-los, como nos diz Kupfer (2020, p. 12): “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”.

Sustentados por esse campo metodológico, traremos um breve histórico das transformações do transmitir e do aprender no discurso pedagógico para posteriormente mostrarmos, a partir do texto da BNCC, as marcas que levam esse discurso a uma construção dilemática, a partir da remoção do sujeito da cena educacional.

## **Transformações do transmitir e do aprender no discurso pedagógico**

Para compreendermos as transformações das noções de transmitir e aprender em educação precisamos recorrer a três aspectos históricos fundamentais: o primeiro diz respeito à história do pensamento educacional no mundo ocidental, que recebeu forte influência das chamadas teorias da recapitulação, baseadas na noção de evolução, que se tornou paradigma a partir dos estudos darwinianos. O segundo diz respeito às grandes transformações culturais que vivemos desde o fim dos anos 1960, as quais geraram deslocamentos de valores e condutas pelo enraizamento de um modelo de funcionamento da sociedade ligado ao neoliberalismo. E o terceiro aspecto se refere à história da ciência no mundo ocidental, que percorre um longo caminho até que venha a se firmar como sistema de domínio das explicações a respeito da vida e do mundo na nossa cultura. Vejamos com detalhes cada um deles.

O filósofo canadense Kieran Egan (1998) pontua que, na busca de uma solução que pudesse reunir o pensamento educacional para além do idealismo platoniano e do naturalismo rousseauiano, surge entre os estudiosos a teoria da recapitulação, que nasce da teoria da evolução de Darwin. O autor nos chama atenção para um importante movimento que operou nas teorias a respeito do humano, com a associação das palavras evolução e 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.

Como exemplo mais influente desse paradigma no século XX temos a epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), cuja 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.

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.

Em 1967 Piaget 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) citado por 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 trouxe à cultura ocidental a liberação dos costumes, o individualismo e o consumo em massa, resultando no rompimento com a tradição, que influenciou fortemente o pensamento educacional atual.

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.

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.

A partir desse cenário vemos arraigado o lugar da ciência e da técnica enquanto propulsoras do modo de vida capitalista. 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 ser humano 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) citado por 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.

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 ser humano 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 ser humano 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.

Assim, observamos que a educação está atualmente envolta por um discurso voltado à tecnociência e que, portanto, carece de enunciações em prol da difusão de enunciados.

É nesse enlaçamento entre a história da educação, da cultura e da ciência ocidentais que vemos se construir no discurso pedagógico um enaltecimento da noção de aprendizagem em oposição ao rechaço à noção de transmissão, o que, conforme veremos, desloca o laço educativo de seu funcionamento dialético, ou seja, como um acontecimento que parte de subjetividades, para um funcionamento dilemático, que gera uma série de entraves.

### **Elementos da BNCC que apontam para a dilemática transmitir – aprender**

O texto da BNCC sobre o qual nos debruçamos neste estudo nos revela aspectos que apontam para essa relação de oposição entre transmitir e aprender que veio se construindo discursivamente ao longo da nossa história. As argumentações históricas que vimos no item anterior, as quais nos levam a compreender tal relação dentro do discurso contemporâneo, nos fornecem elementos que convergem para aquilo que Lacan (1969), ao sistematizar sua teoria dos discursos, nos apontou a respeito de um quinto discurso, o do capitalista.

A posição revelada pelo discurso do capitalista dentro do liame social diz respeito à não formação de laço, o que é determinado por três características, que distinguem este discurso dos outros: 1) o agente determina a verdade ( $\$ \rightarrow S_1$ ), o que supõe que o sujeito determine “a verdade que ele quer que valha como regra para todos”, a partir de si mesmo, sem determinação anterior (Voltolini, 2015, p. 223); 2) o objeto determina o sujeito ( $a \rightarrow \$$ ): objeto passa a ser 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, preenchedores de suas faltas; e 3) o circuito se fecha num sem saída, no qual nada pode fazer furo.

É possível identificarmos elementos do texto da BNCC que apontam para a presença de um discurso regido por este funcionamento. Traremos para nossa discussão alguns deles: educação por competências, educar como técnica, inovação, aprendizagem como direito, projeto de vida e aluno autônomo.

### **Educar por competências**

O primeiro deles diz respeito ao enfoque dado no texto para a educação por competências. O documento “indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Brasil, 2018, p. 13). O uso do termo competência remete à ideia de performance e rendimento, enfatizando 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.

Desse modo, 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, inteligente, adaptado.

### **Educar como técnica**

O segundo elemento que encontramos no texto é educar como técnica. A própria escolha por competências enquanto uma forma de abordar a educação, 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 [ênfase adicionada] (Brasil, 2018, p. 21).*

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* [ênfase adicionada] nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros” (Brasil, 2018, p. 21).

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?

## **Inovação**

Nosso terceiro elemento diz respeito à ideia 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 lógica mercadológica, que mantém 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.

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). 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 esta última que queremos sublinhar. Vejamos os trechos a seguir, retirados do documento da BNCC:

*A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador [...] [ênfase adicionada].*  
[...] A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o *fomento a inovações* [ênfase adicionada] e a disseminação de casos de sucesso; o *apoio a experiências curriculares inovadoras* [ênfase adicionada] [...].  
[...] Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir *novos modos de promover a aprendizagem* [ênfase adicionada] [...] (Brasil, 2018, pp. 14-61).

Vemos 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.

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, conforme a 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).

## **Projeto de Vida**

O quarto elemento é o Projeto de Vida, que aparece como proposta metodológica 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 constringer seus desejos.

[...] 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, pp. 472-549).

O que nos chama atenção nessa proposta é o risco que se apresenta de que ela se torne uma empreitada individualista, tomando a noção de vida como algo privado e isolado, na mesma esteira do movimento, já apontado por estudiosos, de privatização da lógica pública da educação.

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 para 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, 2007, 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 constituir-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.

Nesse formato, a escola entra em uma lógica 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.

### **Aprendizagem como direito**

O quinto elemento que escolhemos a partir do texto é aprendizagem como direito. Observamos que 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\*. 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, 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 no laço.

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.

---

\* 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, pp. 7 - 512).

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.

## **Autonomia**

O último elemento do texto que levantamos foi a questão da autonomia do aluno. 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”<sup>†</sup>. É interessante notarmos 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. 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.

---

<sup>†</sup> Dicionário Houaiss. F.hist. 1572 *aluno*, 1572 *alumno*.

A respeito do primeiro ponto, encontramos a referência no texto 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 e dá suporte (Brasil, 2018).

O professor 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 reflete o 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* [ênfase adicionada]” (Brasil, 2018, p. 40).

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. Encontramos no documento: “As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar [...]”; “Nesse período de vida [...]”; “As mudanças próprias dessa fase da vida [...]” (Brasil, 2018, p. 58-60).

Observamos 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 e, conseqüentemente, ao desenvolvimento. 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, p. 210) demonstra através da 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, 1998, 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* [ênfase adicionada], o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes [...]” (Brasil, 2018, p. 468).

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 estas questões trazemos à cena alguns dos impasses com os quais nos deparamos na educação contemporânea quando o discurso pedagógico que a rege desliza para o funcionamento discursivo do capitalista. A partir dos seis elementos que trouxemos pudemos observar esses deslizamentos, os quais acabam por tornar dilemático o par transmitir-aprender no processo educativo, trazendo para o centro da questão a supressão do sujeito enquanto fonte de todos os impasses em educação.

## 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 voltado 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.

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.

Ao buscarmos elementos no texto da BNCC para demonstrarmos nossa tese, escandimos os termos da gramática da educação contemporânea, visando enxergar, a partir da exploração da ambivalência interna de suas proposições, 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”.

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

- Arendt, H. (2007). *A condição humana* (10 ed). Forense Universitária.
- Arendt, H. (2011). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva. (Coleção Debates).
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Chakur, C. R. de S. L. (2014). *A desconstrução do Construtivismo na educação: Crenças e equívocos de professores, autores e críticos*. Editora Unesp Digital.
- Descartes, R. (1996). *Discurso sobre o Método*. Martins Fontes.
- Debieux-Rosa, M. (2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: Metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, IV(2), 329-348.
- Didier-Weill, A. (1997). *Os três tempos da lei*. Jorge Zahar Ed..
- Egan, K. (1998). *Conceptions of development in education. Phylosophy of education*. [https://www.researchgate.net/publication/277105894\\_Conceptions\\_of\\_Development\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/277105894_Conceptions_of_Development_in_Education).
- Hobsbawm, E. J. (1995). *1917- Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991*. Companhia das Letras.
- Kupfer, M. C., & Ornellas, M. de L. S., & Souza, E. C. (2020). Apresentação: psicanálise e educação. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 29(60), 12-16.
- Lebrun, J-P. (2004). *Um mundo sem Limite: Ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Companhia de Freud.
- Lacan, J. (1985). *O Seminário, livro 20: Mais, ainda (1972-1973)*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1992). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise (1969-1970)*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (1998). *Escritos*. Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (2nd ed). Jorge Zahar. (Seminário Original de 1964).
- Silva, K. C. B. (2017). A ruptura com a tradição e a conseqüente ascensão do discurso do especialista. In J. S., Carvalho, & C., Custódio (Eds.), *Hannah Arendt: A crise na educação e o mundo moderno* (pp. 221-232). Intermeios. Fapesp.
- Voltolini, R. (2015). Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. *Revista Educação*, 38(2), 222-229. Doi :<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.20048>
- Voltolini, R. (2012). O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. *Estilos Clin.*, 17(1), 106-121. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v17i1p106-121>

**Revisão gramatical:** Marcio Tadeu Girotti.

**E-mail:** [girotti\\_mtg@hotmail.com](mailto:girotti_mtg@hotmail.com)

Recebido em março de 2022 – Aceito em novembro de 2022