

Educação e ensino responsável

AXER, Bonnie (ProPEd/UERJ)¹
PONTES, Cassandra (ProPEd/UERJ)²
MACEDO, Elizabeth (ProPEd/UERJ)³

Há alguns anos, o grupo vem operando com noções de currículo como enunciação cultural e de política curricular como arena de articulação hegemônica na disputa por produção de sentidos. Na pesquisa “currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica”⁴, em andamento, temos negociado nossos estudos com autores como Homi Bhabha, Ernesto Laclau e Jacques Derrida para discutir “processos de articulação política que têm hegemônizado a percepção do currículo como *projeção de identidades*” (MACEDO, 2011: 9) em políticas contemporâneas⁵. Considerando um contexto de fixações identitárias, temos debatido as identidades como estratégias imaginárias na relação entre sujeitos, como prática de identificação sempre incompleta. E questionado os deslocamentos da compreensão hegemônica de currículo como formador de identidades, nesse contexto.

Neste texto encomendado, buscamos responder ao chamado do GT Currículo por um trabalho que argumente sobre as relações entre educação e ensino a partir do campo epistemológico do Currículo com as singularidades teóricas do nosso grupo de pesquisa. Dialogando com a filosofia derridiana, trabalhamos com a ideia de singularidade como algo que se mantém na heteronomia, na hibridação, na alteridade. Responde-se de forma singular ao que nos advêm, não como grupo homogêneo, mas como coletivo reunido pela vontade de discutir questões equivalentes com aportes teóricos comuns. Quando enunciamos que temos um grupo, já nos dividimos de outros grupos de pesquisa existentes em relações diferenciais. Responder a algo é sempre um efeito diferencial único e insubstituível de individualidades e de grupos.

¹ Mestre em Educação pela UERJ. Professora Substituta na Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação da UERJ. Contatos: bonnieaxer@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação pela UERJ. Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ. Contato: cassandra_marina@yahoo.com.br.

³ Coordenadora do Grupo “Currículo, cultura e diferença”. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ.

⁴ Coordenada por Elizabeth Fernandes de Macedo, financiada pelo CNPq e FAPERJ (2011 – 2015).

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN)

Uma das preocupações em nosso grupo de pesquisa tem sido a incorporação da diferença como temática das políticas curriculares para o ensino fundamental no Brasil, como efeitos de discursos globalizantes que criticam narrativas homogeneizadoras. Aqui, pretendemos discutir o papel do currículo na produção das identidades projetadas como um relevante aspecto das relações entre educação e ensino.

Educação e Ensino – uma relação indecível

Temos trabalhado com a noção de que o ensino tem relações com o calculável, o previsível, com as tentativas de fixações do que foi selecionado como relevante a ser ensinado, com a repetição de uma tradição consensual continuísta, com a legitimação de conteúdos no currículo de forma vinculada à projeção de identidades. Nesse sentido, ensino é pensado na ordem da temporalidade pedagógica que busca construir uma totalidade perversa do ensinar tudo a todos, na crença do tudo poder dizer para formar o sujeito que se deseja. Entretanto, não existe uma totalidade a ser ensinada, mas uma redução direcionada para criar o Outro à semelhança do Eu. Essa invenção discursiva se configura, a nosso ver, como uma perversidade pedagógica porque tenta aniquilar as contingências aplicando mesmidades na alteridade.

Por educação temos tomado como práticas na ordem do performático, que rompem com compreensões dualistas, continuístas e calculáveis. Educação é acontecimento, é alteridade, é negociável, é contingente, reconhece os imprevistos. E, na medida em que se constitui pelas trocas e negociações com demandas diferenciais, a educação é marcada, responsavelmente, pela provisoriedade dos sentidos em disputa. Nessa perspectiva, a educação se dá contra o ensino. Há que se considerar a singularidade pedagógica para não cometer violências contra o pedagógico.

Nossas pesquisas caminham no sentido de desconstrução de dicotomias, propondo perspectivas mais articuladas que reconhecem o caráter ambivalente das negociações conflituosas para produção/enunciação de sentidos. Nesse sentido, não argumentamos pelo fim do ensino e supervalorização da educação. Mas reconhecemos o ensino como inevitável e necessário na alteridade, propondo que se dê com uma preocupação responsável sensível à gramofonia⁶ incapturável. Essa compreensão está relacionada com a discussão proposta por Derrida sobre “responsabilidade”. O filósofo das impossibilidades foi acusado de irresponsável por desconstruir a questão da

⁶ Termo usado por Derrida para discutir a multiplicidade de vozes que ecoam incessantemente na malha referencial da escritura discursiva que constitui a subjetividade de forma heterônoma.

verdade, do rigor científico e do capricho. No entanto, defende outra concepção de responsabilidade que corresponde ao reconhecimento da impossibilidade de descoberta da verdade e à desconstrução da crença de que com rigor, capricho e uma análise atenta pode-se alcançar um conhecimento real ou maior passível de ser ensinado. Para ele, essas são atitudes irresponsáveis de ocultamento, de farsa, de invenção e repetição do que nunca se viu nem nunca se verá: a totalidade, a verdade, a eternidade. Nesse sentido, responsabilidade é trabalhar com a ideia de que qualquer conhecimento é uma precipitação à maneira de quem conhece contingencialmente e provisoriamente algo que urgentemente precisa capturar, mesmo que não capturando. Qualquer conclusão é urgente, necessária e precipitada. Assim, uma conclusão responsável (ou uma prática de ensino responsável), segundo Derrida, se dá no terreno cego do indecível e não do calculável. A perspectiva da precipitação é muito mais responsável do que a aplicação de conceitos universais.

Adotamos, portanto, uma compreensão de que as relações entre educação e ensino se dão no terreno do indecível. Chamamos de terreno do indecível um espaço onde não há respostas prévias, mas sentidos que são constantemente negociados na ambivalência incalculável. O ensino sempre será uma hipótese inconclusiva, assim nos mostramos contrários às posturas educativas que projetam identidades com a finalidade de homogeneizar singularidades na ordem do conhecimento prévio a partir de um perfil desejado e entendido como adequado. Enquanto o ensino considera conhecimentos socialmente acumulados repetindo o mesmo sem considerar as singularidades, uma perspectiva indecível entre educação e ensino contempla o anterior enquanto negocia com as singularidades e contingências. O ensino responsável é negociado indecivelmente com as singularidades gramofônicas (Derrida, 1992) da educação, respondendo aos chamados da herança anterior e das singularidades das demandas contemporâneas sempre de forma precipitada e inconclusiva.

Com tais inquietações nos propomos a pensar um currículo outro, um currículo que reconheça o ensino como mera redução e a educação como terreno indecível que negocia sentidos de conhecimentos herdados e das singularidades do presente enunciativo. Nessa perspectiva, temos construído uma noção de currículo como um terceiro espaço, sem fronteiras entre um passado continuísta conteudista e uma temporalidade performática. Um currículo construído na tensão entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação, desconstruindo perspectivas que desaparecem com

a subjetividade pelo reconhecimento da heteronomia tensionada pela projeção de identidades e processos de (des)identificação.

[...] a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora — é sempre a produção de uma imagem de uma identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem (BHABHA, 2003, p. 76).

Currículo como enunciação cultural sem fronteiras

A concepção de currículo enquanto enunciação cultural (MACEDO, 2006; 2012) tem nos auxiliado no questionamento deste apenas como algo normativo por onde são prescritas regras a serem aplicadas e perfis e posturas de subjetividade a serem reproduzidas, a partir da compreensão curricular como entre-lugar cultural que enuncia sentidos em disputa contínua por fixações temporárias. O ensino é uma farsa, já que nenhum conhecimento pode ser descoberto e transmitido, mas precipitado em uma malha referencial de rastros, traduções, recontextualizações, contingências, hibridizações gramofônicas.

A discussão sobre o currículo que temos e o currículo que queremos se dá na intenção mesma de projetar identidades em um espaço que ainda se apresenta como regulado e limitado — a escola. Como entre-lugar discursivo fortemente marcado por tentativas de fixações nas negociações entre demandas culturais, buscamos tratar o currículo como enunciação e como precipitação de sentidos preferenciais provisórios pelo próprio ato de significar (Macedo, 2011). Essa perspectiva perturba concepções tradicionais que analisam o currículo como reprodução de cultura específica reduzida para o ensino e defende-o como objeto em disputa incessante por significações não na ordem do conhecimento calculável, mas sempre na ordem do nunca experimentado, do não saber, do imprevisível, do decidir indecível. Cabe reconhecer que os processos de significações e de projeção de identidades não é algo na ordem do previsível, mas se dando na relação inevitável com a alteridade se apresentam como processos inconclusivos de enunciação de rastros hereditários constantemente negociados e precipitados pela urgência necessária de fechamentos contingentes.

Acreditamos que a busca pelo ensino de algo anterior não deve se configurar como uma busca de enunciação unilateral do mesmo como conhecimento descoberto e repetido, mas como produção cultural indecível que traz marcas partilhadas no momento da precipitação significada de sentidos. Estes rastros enunciados produzem

sentidos outros na relação com a alteridade, caracterizando o currículo como algo imprevisível.

A nosso ver, desconstruir o discurso forjado do currículo como projeto de identidade não significa ignorar (ou destruir) seu caráter performático. Agir em relação com a performance inventada, implicam efeitos na constituição de subjetividades. Mas defendemos uma educação indecidível que não tenta capturar singularidades em projetos previsíveis de identidade.

(...) como lembra Derrida (1989), embora a educação só possa ser assim chamada se permitir ao outro ser um Outro singular, ela não pode prescindir, para se dar como tal, do reconhecimento desse outro. Isso significa que algum princípio da identidade enquanto reconhecimento é necessário, mas esse princípio não pode buscar sufocar o sujeito, retirando-lhe a capacidade de criação, como entendo que a hegemonização da idéia de que o currículo projeta identidades pode propiciar (MACEDO, 2011).

Tomar o currículo como entre-lugar (Bhabha, 2003), um espaço de enunciação cultural, que não negligencia a relação entre os diferentes e o reconhecimento dos mesmos, representa um posicionamento ético-político que rejeita significações essencialistas e opera na ordem das significações precipitadas. Neste lugar-tempo ambivalente, não faz possível defender a projeção de uma identidade ideal, fixa e imutável, mas admitir a constituição de sujeitos em processos provisórios e inesperados de identificação. Assim, identificamos no currículo a necessidade de uma postura dialógica que atue de forma a desconstruir a prática escolar, ainda presente, de projeção de identidades vinculadas ao conteúdo ensinado. Tal projeção, historicamente, agrega singularidades privilegiadas nas seleções do ensino e excluem singularidades que não se identificam (nem são identificadas) pelo projeto lançado, assujeitando lógicas equivalenciais e diferenciais em torno de um ponto nodal identitário de forma desigual e perversa.

Nessa perspectiva, recorremos a mais uma contribuição de Derrida (2001) — a noção de hospitalidade, com a intenção de discutir a aceitação do Outro sem limitações nem restrições, nas palavras de Derrida, aceitar este Outro como estrangeiro e não como hóspede. Pensar a questão da *hospitalidade* em seu sentido derridiano é aceitar o outro exatamente como Outro, respeitando suas singularidades e identificações diferenciais. Operar com a perspectiva da hospitalidade nos auxilia a pensar sobre as imprevisíveis e

incalculáveis ações via currículo, para além da metáfora da projeção de identidades, assumindo a indecidibilidade como constitutiva da subjetividade.

Ao falar de aceitação e de segregação conjuntamente, o ato da hospitalidade revela uma ambiguidade que lhe é constitutiva, pois a mesma se apresenta tanto como algo ilimitado, incondicional, movido pelo desejo do Outro proveniente da sua falta, ao mesmo tempo em que também se apresenta enquanto ato ético, político, limitado e condicionado por regras de convivência generosa. Um paradoxo que não significa que hospitalidade incondicional e hospitalidade condicionada são polaridades opostas, de fato não são, visto que aqui temos dimensões constituintes de um mesmo processo de aceitação do Outro.

Reconhecemos que a teorização da escola ainda caminha em busca da formação de um sujeito que *virá a ser*, sendo assim, nos deparamos com duas pretensões perigosas: definir um sujeito a priori e estabelecer estratégias e regras para que tal feito seja concretizado. Um ensino que ignora o estrangeiro projetando identidades de hóspede tem relações com uma “pedagogia que tenta ‘dar voz’ ao Outro e domesticá-lo para dizer o mesmo e ser sempre o mesmo, que hospeda de forma hostil” (PONTES, 2009). Ao se estabelecer, então, uma hospitalidade “politicamente correta”, limitada, que constitua regras e normas a serem seguidas, no sentido a manter tal sujeito sempre à margem do sujeito ideal tão desejado, assistimos um currículo que projeta hóspedes e não os permite serem reconhecidos como estrangeiros que são. Segundo Lopes (2006), o projeto de uma cultura, uma identidade, ou nas palavras de Derrida, de um hóspede, acaba por impor uma única forma, ou uma forma vista enquanto primordial para significar o mundo onde se vive.

Instituir um currículo nacional implica um aprofundamento desses processos de regulação, pois tal currículo, associado aos processos de avaliação centralizada passa a atuar sobre todos os demais mecanismos sociais já existentes e tende a promover a tentativa de colonização das práticas em uma dada direção. (LOPES, 2006. p.139).

Esta lógica traz contradições-chaves para esta discussão: o estrangeiro é, antes de tudo, estranho a tudo o que ali reside, é estranho à língua que de direito lhe dará hospitalidade. Mas, precisamos mesmo pedir para que fale nossa língua? Este estrangeiro acaba pedindo a hospitalidade numa língua que por definição não é a sua, mas lhe é imposta pelo dono da casa, por aquele que possui o poder de narrar o outro no currículo, por exemplo. Sendo assim, o estrangeiro sofre a sua primeira violência, pois acaba suportando a imposição de tradução de sua própria língua.

Mostrar quão particulares eles são e explicitar alguns dos múltiplos saberes excluídos para que atinjam sua pretensão de universalidade é uma forma de trazer a diferença para a atividade diária da escola. (MACEDO, 2010).

Desenvolvemos então este trabalho tendo em vista a complexidade que a sociedade contemporânea possui atrelado a um referencial teórico que nos permite pensar e problematizar a tão comum projeção de identidades pelo currículo. Desta forma, pretendemos com tais questionamentos discutir a educação dos sujeitos na tensão entre o ensino de conteúdos anteriores e singularidades do presente enunciativo, reconhecendo que a escola é o espaço de negociação contínua e conflitante entre rastros culturais que ecoam infinitamente, ainda que tal espaço se apresente de forma regulada.

Referências Bibliográficas

BHABHA, H,K (2003). **O Local da cultura**. Horizonte: Editora da UFMG.

DERRIDA, Jacques (2006). **Dar la muerte**. Espanha, Barcelona: Editorial Paidós.

_____ (1992). **“Ulysses” Gramophone: Hear Say Yes In Joyce**. Acts of Literature. Ed. Derek Attridge. New York: Routledge.

_____ (2003). **Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta.

_____ (2001). **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ (1989). Psyche: inventions of the Other. In WATERS, L. & GODZICH, W. Reading de man reading. Minneapolis, University of Minnesota Press. APUD - MACEDO, E (2011). **Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica** - projeto de pesquisa apresentado ao CNPq. Rio de Janeiro.

LOPES, Alice Casimiro (2006). Discursos nas políticas de currículo. In: **Currículo sem fronteiras**. v.6, nº 2, pp. 33-52, Jul/Dez.

MACEDO, Elizabeth (2011). **Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. (Disponível em www.curriculo-uerj.pro.br).

_____ (2006). **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, p.98-113.

_____ (2010). **Currículo e Diferença**. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, XV ENDIPE. (mimeo).

PONTES, Cassandra Marina (2009). **Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as diretrizes curriculares nacionais para a**

educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Rio de Janeiro, UERJ, Dissertação de Mestrado.

SKLIAR, C (2005). **Derrida e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica.