

## Ensino e Educação: nem um nem outro – indagações do/ no entre-lugar<sup>1</sup>

Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)<sup>2</sup>

Débora Raquel Alves Barreiros (UERJ)<sup>3</sup>

Aura Helena Ramos (UERJ)<sup>4</sup>

*Eu não sou eu nem sou o outro,  
Sou qualquer coisa de intermédio:  
Pilar da ponte de tédio  
Que vai de mim para o outro  
(Mário de Sá-Carneiro)*

Em meio às pesquisas que desenvolvemos sobre políticas curriculares temos nos defrontado com ações que nos impelem a questionar a relação ensino e educação, ainda que essa não seja, de forma clara e objetiva, nosso foco de problematização principal. Contudo, os movimentos do GT Currículo da Anped, nas múltiplas leituras das políticaspráticas curriculares que se desenvolvem no campo, nos convocam a pensar: que relações são essas?

Fica patente que, se não é o foco da pesquisa, nossas teorizações/problematizações se movem nesse campo e que a interrogação proposta nos permitirá, de outra forma e ao mesmo tempo a mesma, retomar a formulação dos problemas que focalizamos, o trabalho de diálogo e teorização que pretendemos, expondo os argumentos que fundamentam nossas pesquisas. Dessa forma, nesse texto, temos a intenção de problematizar polaridades primordiais, dicotomias e polarizações questionando essas (im)possibilidades, observando as fissuras, fronteiras para além da sua fixação e assim, com Bhabha (2001), pensar que “estar no além, portanto, é habitar um espaço intermédio, como qualquer dicionário lhe dirá [...] o espaço intermédio “além” torna-se espaço de intervenção no aqui e agora. (p.27)”

Retomando a questão, reescrevendo a partir das nossas leituras, nossa problematização vai ao encontro do sentido de discutir como as políticas curriculares

---

<sup>1</sup> Texto construído a partir das discussões do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos que articula pesquisas nos programas de pós-Graduação em Educação da FEBF/UERJ e Proped/UERJ

<sup>2</sup> Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ/PROPEd.

<sup>3</sup> Professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ e do Programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas na FEBF/UERJ

<sup>4</sup> Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ e do Programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas na FEBF/UERJ

oficiais dicotomizam e polarizam as relações entre ensino e educação e defendemos que nem lá nem cá, possamos arguir essas polarizações na tensão entre contiguidade e contingência que interrompe a polaridade.

### *Educação e ensino: sentidos construídos/problematizados*

Longe de definir ou fixar um conceito sobre educação e ensino, buscamos compreendê-los em sua construção e movimento, visto que defendemos e problematizamos a tensão e o caráter ambíguo presente nos discursos. A História da Pedagogia (campo que atuamos e de nossa formação básica) mostra as continuidades, descontinuidade e rupturas do desenvolvimento dos termos na história da educação que herdamos. Aqui, ao referirmo-nos a herança não o fazemos subentendendo que há um fundamento para essas concepções, mas apoiando-nos na perspectiva derridiana de rastros, que nos ajuda a compreender que não há um em si, mas diferenças que mobilizam movimentos de significação/não significação, presença/ausência, adiamento...

De acordo com Franco Cambi (1999, p.38), a educação ao longo da sua história envolveu uma passagem da ética para gnosiologia, do ethos para a teoria, “fazendo nascer a reflexão autorregulada, universal e rigorosa, em torno dos processos educativos”. Em outras palavras, retrata “uma formação humana que antes de tudo é formação cultural e universalização”. De acordo com o autor, o sentido moderno de ensinar (transmitir conhecimentos a um aluno) passa a existir no século XVII, como reflexo do surgimento da escola moderna e da organização do sistema escolar.

Larrosa (1999, 2000) propõe a discussão acerca da educação tomando-a como experiência e sentido. Assim, o autor argumenta, diferenciando experiência, vivência e informação, que a experiência está intimamente imbricada com a formação, sendo essa

uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém.(Larrosa,1999:53).

A formação se configura nesse movimento, percurso onde a caminhada, deflagrada pela experiência, em direção a um espelho onde o reflexo de si torna perceptível a transitoriedade e incompletude humana, a produção contingencial que

funda uma outra perspectiva tanto ética quanto epistemológica. Contudo, o autor, na análise que faz, afirma que *“a educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra”*. (2004, p. 193).

Assim, observamos como a discussão acerca da educação vai de um sentido filosófico ao deslizamento para um projeto de formação que se consubstancia com a questão do conhecimento, do que se dá a aprender. Educação como ensino, o que requer um caráter mais prático do fazer pedagógico, ação pedagógica que incide *“num fazer” o real a partir do possível*”. Nessa passagem, podemos perceber que o ensino passa ter uma tarefa mais atrelada ao fazer, ao fazer conhecer, que chamamos de dar conhecimento.

Nesse diálogo que travamos, defendemos uma perspectiva de educação que se apresenta como produção de significação, retomando a questão da experiência/sentido – assim, educar/formar tem uma dimensão de incerteza, uma fragilidade/força que se dá na produção de significados que carrega uma dimensão subjetiva, contingente, singular. Não é passível/possível reduzi-la a condição de previsibilidade, preditividade, normatividade que universaliza, objetifica a tal ponto que permite a quantificação absoluta.

Assim, atrelamos nossa discussão acerca das relações educação e ensino com o conhecimento, força que se coloca na fronteira e move essa relação que se, inicialmente podemos pensar de forma interdepende, ao longo da modernidade, vai se diferenciando/distinguindo como hoje vivenciamos, numa perspectiva que traz a educação reduzida ao ensino.

Lopes e Macedo (2011) retratam quatro perspectivas (acadêmica, instrumental, progressivista e crítica) para a compreensão de como o conhecimento vem sendo pensado ao longo da história, trazendo para o nosso trabalho também a possibilidade de análise sobre a relação entre educação e ensino. Na acepção das autoras, a perspectiva acadêmica traz a ideia do cânone, cuja finalidade é garantir a preservação e a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade para as futuras gerações. Apesar das diferenças entre a interpretação de cada perspectiva, o que fica nítido é que vai se construindo polarizações entre o que é válido ou não, quem tem a prerrogativa de determinar o que é validado como conhecimento ou não e mesmo as

perspectivas que problematizam essa polarização não priorizam as possibilidades de articulação entre os diferentes saberes.

A discussão do conhecimento a ser ensinado na escola está no cerne desse movimento e da própria constituição do campo curricular – “ a visão do currículo como um determinado corpo de conhecimentos a ser transmitido pela escola é tão antiga como a própria instituição escolar” (Moore e Young, 2001, p. 197), daí a importância também da discussão de conceitos como transposição didática e recontextualização que, de formas diferentes, tratam da pedagogização do conhecimento para fins de ensino. Ainda que não aprofundemos esses conceitos (por não serem o objeto/objetivo dessa reflexão), destacamos essas questões para sustentar o argumento que defendemos: se por um lado, as críticas que fazemos a perspectiva reducionista de trato da educação como ensino, transformando o que acontece na escola numa visão esquemática do fenômeno educativo, contudo não queremos advogar a favor de uma discussão que embrenhe-se na problematização da experiência/formação descolada do conhecimento numa crítica que, ao problematizar, reafirma o dualismo observado. Pensar ensino descolado de uma concepção de formação/educação é esvaziamento e pensar a formação sem atentar para a discussão acerca do conhecimento é temerário, para não dizer irresponsável.

Assim, a questão que nos propomos refletir – relações entre educação e ensino no campo do currículo – se dimensiona pelo caráter discursivo, cultural, onde o problema é visto na perspectiva de negociação, hibridização.

### *Educação e ensino - na duplicação, possibilidades de articulação*

Ao propormos tratar educação e ensino não como isto e aquilo, mas como nem isto nem aquilo, ou ainda, isto e aquilo, tomamos de empréstimo a discussão de Bhabha (2001) acerca da identidade pós-colonial, interrogando a autoridade colonial a partir da problematização da subalternidade duplamente inscrita.

Na discussão que faz, a partir de conceitos pós-estruturais, Bhabha ao expor seu objetivo de analisar a inscrição da identidade a define como experiência de duplicação – o encontro com a identidade também é marcado por algo que escapa, extrapola ou esvazia, perturba expondo a problemática discursiva – é nesse espaço de enunciação que trava uma batalha de tentativa de fixação que é sempre incompleta.

Trata-se de uma imagem de totalidade, mas que é em si fendida – o que implica na afirmação da presença de algo que está ausente e que é negado. Ou seja, repetição e

deslocamento temporal – do ausente presente – que marca a cisão dessa imagem de totalidade. Nessa perspectiva, essa cisão marca o espaço da ambivalência.

O autor recorre a figura metonímica de contiguidade para alicerçar a compreensão desse movimento de duplicação e afirmar que é nesse espaço de enunciação da duplicação que se dá a possibilidade de questionamento *para além, nos instertícios*, como potência de outro lugar de agência.

A imagem do duplo alicerça o que pomos em discussão – educação e ensino não como pólos distintos e de definição precisa, mas como se constituem numa perspectiva disjuntiva, numa moldura dupla. Assim, a condição de duplo problematiza a significação de ambos os termos, na desconstrução do signo. Os significados não são dados de uma vez por todas nem absolutos; o signo nesse processo tem seu significado desestabilizado, instável, provocando mudanças no interior do seu significado potencial. Esse processo como de ressignificação da palavra, que na plenitude de sua dimensão polissêmica possibilita irromper novos-outros significados que, articulados a outras dimensões, provocam re-ordenação dos discursos.

A questão da duplicidade ameaça a generabilidade que fixa; que se apresenta como fechamento discursivo e nessa incerteza, não pode garantir nem isso, nem aquilo – ambos retornam num espaço outro, ambivalente que poderíamos afirmar ser o entre-lugar da enunciação e recorrendo a Bhabha:

Uma resposta a minhas perguntas seria dizer que estamos agora no ponto da argumentação pós-estruturalista de onde podemos ver a duplicidade de ser próprio terreno: a estranha igualdade-na-diferença ou a alteridade da identidade (p.90)

Então, essa duplicidade expõe a cisão de dentro, espaço operativo/produtivo da enunciação na criação da diferença, constituída a partir de partilhamentos de fronteiras fluídas nesse espaço intervalar, híbrido da educação e ensino. Ao investir nessa argumentação o que objetivamos é observar como educação e ensino precisam ser articuladas, compreendidas como formas híbridas, tensões e ambivalências onde um torna o outro possível.

Nessa relação educação e ensino o *e* é signo de duplicidade, “negociação de instâncias que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem polaridades negativas entre o saber e seu objeto” (Bhabha, 2001, p.51), assim “o valor transformacional da mudança reside na rearticulação, ou tradução de elementos que, não

são *nem o um nem o outro, mas algo a mais*, que contesta os termos e territórios de ambos.” (p.55 – grifos do autor)

Dessa forma, com base no argumento que apresentamos, defendemos que educação e ensino possam ser pensados como relação agonística e a partir daí problematizar como a questão tem sido apropriada pelo campo do currículo. Nossas leituras observam uma relação de antagonismo, o que já nos referimos entendendo-as como reducionistas, contudo, podemos ainda afirmar que:

(...) quando a dinâmica agonística se vê obstruída por um consenso aparentemente sem resquícios, facilmente pode transformar-se em seu contrário. Quando o espaço público democrático se debilita, se vê como se multiplicam os enfrentamentos de identidades essencialistas ou valores morais inegociáveis (Mouffe, 1999, p.18 – tradução livre)

Chegamos a questão a ser problematizada – como as políticas curriculares atuais, ao invés de constituir-se nessa relação agonística, apresentam a questão da educação e ensino como polarizadas, onde o ensino tem assumido a centralidade nos encaminhamentos dessas políticas.

Nos diferentes estudos que desenvolvemos no grupo de pesquisa – sejam as pesquisas coletivas como as dos nossos orientandos – destacam-se a incidência de políticas curriculares que se apresentam como orientações curriculares em forma de listagem de conteúdos e objetivos, currículos mínimos, enfim, forte acento nos conteúdos curriculares entendidos em termos de conteúdos de ensino, habilidades e objetivos e organizados/valorados pelos sistemas de avaliação que se consolidam como parâmetro de indicativo de qualidade do ensino<sup>5</sup>. Para exemplificar o que problematizamos, transcrevemos um trecho de um artigo de divulgação da página da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro quando do lançamento do currículo mínimo:

Com o cumprimento do currículo mínimo, o aluno também tem a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Enem, afirmou. O currículo mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. Dessa forma, o professor pode criar o seu próprio plano de curso, de acordo com seus métodos e escolhas pessoais, adequadas à sua formação e ao seu perfil pessoal, desde que este plano atenda um padrão mínimo definido.

Nesse documento, o professor encontra compiladas todas as orientações e legislações, estaduais e nacionais, com a garantia de que,

---

<sup>5</sup> Referimo-nos aqui a Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro (2010) e Currículo Mínimo estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2011), além também da instituição das Diretrizes Nacionais de Educação em direitos Humanos (2012)

ao cumprir o currículo mínimo, atenderá todas as diretrizes da Educação Básica, além das matrizes de referência dos principais exames externos. (In:

<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>.)

Assim, ensino vai se desdobrando em determinação, fixação de sentidos que afastam e assim polarizam a discussão – os sentidos de educação são negligenciados, subsumidos a indicação precisa do que ensinar. Mas o que ensinamos na escola? De onde vem o conteúdo, o saber?

Orientadas por uma perspectiva cultural, retomando e reafirmando o diálogo com Bhabha, compreendemos currículo como produção de cultura e essa como enunciação, o que expressa a noção de currículo não tendo referente um sentido exclusivamente a priori, mas ele próprio é ação de significação. Sendo assim, cultura é produção de significados e não ordenamento de sentidos prévios. A forma como o ensino e aquilo que ele trata é significado – coisificado e fixado – provoca um estancamento dessa produção que defendemos que se dá como articulação, se move entre diferentes sujeitos, contextos, instituições como negociação sentidos, nesse caso, a partir da relevância dos próprios sentidos da educação.

O estancamento do fluxo de significação, na nossa visão, é o ponto de problematização da discussão de fato política no âmbito da produção curricular e que se dá pela dissociação e polarização educação e ensino.

Diferentemente do reconhecimento da escola como um local de credenciamento, supondo que os saberes fragmentados e sem significados podem dar conta de processos contínuos e complexos, propomos pensar escola-educação-ensino como um espaço/lugar de diálogo e contingências.

Não é possível pensar a escola como espaço inerte, de saberes pré-fixados e moldados, cuja função seja apenas a reprodução desses saberes. Assim, nesse contexto, cabe ainda pensar sobre os processos de seleção das disciplinas escolares e dos conteúdos curriculares, imbricados nas formas de produção de conhecimento.

Com Silva (2011) também nos perguntamos:



*Será que a Mafalda está fazendo referência à escola?* (p.67)

A resposta a questão já inferimos qual possa ser e é ela que nos incomoda: a naturalização da escola como espaço de ensino numa acepção reduzida do que isso possa significar. Assim, o que observamos é que a polarização entre educação e ensino despolitiza a discussão e isso que observamos a partir das nossas discussões no campo do currículo. Podemos inferir isso também a partir de outro exercício de análise, foco de interesse de pesquisas que se desenvolvem no grupo: a criação das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012). Em suas disposições, estabelece que a temática dos direitos humanos deve se fazer presente em todos os níveis de escolaridade a partir da definição desse como um dos eixos fundamentais do direito à educação e a vida cidadã como sujeito de direitos. A partir disso dispõe que:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; Ministério da Educação .

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

O que ressaltamos é como a discussão acerca dos direitos humanos e sua fundamental inserção nas práticas educacionais seja apresentada como a possibilidade



de ser entendida/reduzida a conteúdos específicos a serem ensinados ou compartimentalizados numa lógica disciplinar naturalizada e hegemônica. Em estudo anterior, mas que se aproxima da problematização que fazemos nessa reflexão, Ramos (2011) ao analisar o processo instituinte de currículos em Educação em direitos Humanos no Brasil, salienta que:

Percebemos que, operando com a lógica de Direitos Humanos como uma cultura dada (a cultura dos Direitos Humanos), vai sendo forjado um discurso pedagógico que não escapa da marca diretiva que prescreve aonde se deve chegar e investe na normatização como elemento fundamental para alcançar o ponto pré-almejado. Ou seja, uma forte presença do discurso crítico na significação e afirmação de autonomia que, quando se aproxima da escola, contraditoriamente, o faz prescrevendo e normatizando o que nela deve ser feito, o que nela deve ser tratado. A ambiguidade da convivência entre participação e normatização, autonomia e prescrição é uma marca que atravessa todo o material analisado e resulta em abordagem pedagógica respaldada por acepções prescritivas, normativas e instrumentais. (Ramos, 2011, p.206)

O que chama atenção é como a prescrição e normatividade dá o tom e no caso exposto, numa possível disciplinarização vista como caminho natural de inserção de uma “nova temática” ou “conteúdo”. Dessa forma, a discussão passa por recuperar a dimensão política da discussão. Para tanto, retomamos o próprio sentido de política que temos defendido em nossos trabalhos:

Ao assumirmos que o discurso político está circunscrito ao terreno da contingência, em uma lógica pautada nos sentidos contextuais em que cada palavra é enunciada e no significado que esta ganha toda vez que é pronunciada, estaremos também assumindo que a tarefa política envolve momentos de enunciação, díspares interesses e múltiplas relações de força. (Barreiros e Frangella, 2010, p.236)

Dessa forma, o que propomos é a superação da polarização educação e ensino, numa em discussão que se reinscreva as dimensões múltiplas, que o nem um nem outro provoque o deslocamento que abala a autoridade de um e outro e, na fronteira discursiva, se dê como negociação e articulação, pondo em destaque mais que oposição a natureza ambivalente dessa relação, o que exige pensar em operar nas fronteiras e estando além de uma posição monolítica, atuar no entre-lugar de enunciação.

A condição de duplo que enfatizamos implica o reconhecimento dessa produção como híbrida, fluída, negociada no terceiro espaço – esse entre-lugar que, nem lá nem cá, desestabiliza, desarticula e rearticula sentidos. Bhabha (1996) ressalta é que nessa produção híbrida no terceiro espaço importa que os sentidos em negociação “ não lhes

dá autoridade de serem antecedentes no sentido de serem originais: eles são antecedentes apenas no sentido de serem anteriores (p.37)”. Negociação/articulação para além da polaridade simplista: o que se produz gera novas estruturas – contingenciais – de autoridade e ação política, atentando que pôr em debate essas questões é atentar que é

Precisamente, o confronto de diferentes significados para ser atribuído aos princípios de instituições democráticas e suas práticas constitui a espinha dorsal da luta política entre adversários, em que cada um reconhece a impossibilidade do processo agonístico acabar, pois equivaleria alcançar a solução final e racional (Mouffe, 1999, p.19 – tradução livre).

#### *Referências bibliográficas*

BARREIROS, D. & FRANGELLA, R. DE C.. (2010) Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. IN: Roteiro (revista da UNOESC). Joaçaba: UNOESC, v.35, p.231-250.

BHABHA, H (1996). O terceiro espaço. Entrevista a Jonathan Rutherford. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, n. 24.

\_\_\_\_\_. (2001). *O local de cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

CAMBI, Franco (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal (2004). *Hegemonia y estratégia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LACLAU, Ernesto (1998). Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. In: MOUFFE, C. (Org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.

LARROSA, Jorge (1999). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e Mascaradas*. Belo Horizonte, Autêntica,.

\_\_\_\_\_. (2000). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 2ª. Ed.

LOPES, A. e MACEDO, E (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

MEC/CNE. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012. Brasília, 2012

MOORE, R.& YOUNG, M (2001). O conhecimento e o currículo na sociologia da Educação: em busca de uma resignificação. IN:MOREIRA, A. F & CANEN, A. (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus.

MOUFFE, C (1999) El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Barcelona: Paidós.

RAMOS, Aura Helena (2011). Educação em direitos Humanos: local da diferença. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, v.16, no. 46.