

---

# CONHECIMENTO, ESCOLARIZAÇÃO, CURRÍCULO E A VONTADE DE “ENDIREITAR” A SOCIEDADE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO<sup>(\*)</sup>

Vanessa Oliveira Andreotti<sup>(\*\*)</sup>

*...o mundo em que vivemos é constituído mais pelos eventos dolorosos que tentamos esquecer do que pelo que que celebramos ou mistificamos (HOCHSCHILD, 1999, p. 294)*

## INTRODUÇÃO

Meu ponto de partida é o pressuposto de que certos atributos da modernidade e do humanismo ocidental, que normalmente são tomados como inquestionáveis em nossas interpretações de justiça social em educação, paradoxalmente criam as condições de injustiça que queremos transformar (veja por exemplo: QUIJANO, 1998; GANDHI, 1998; MIGNOLO, 2000; MALDONADO-TORRES, 2004; SOUZA SANTOS, 2007; SOUZA, 2011, HOOFD, 2012). O corpo de literatura que informa meu argumento (teorias pós-coloniais, pós-estruturalistas, de descolonização, e estudos indígenas) problematizam os efeitos etnocêntricos e hegemônicos de certos pilares do Iluminismo, que constituem o fenômeno da modernidade, como por exemplo, a ideia de unanimidade racional em relação a noções de humanidade, natureza humana, progresso, agência e justiça, bem como o pensamento teleológico, antropocêntrico, dialético e Cartesiano (veja ANDREOTTI, 2011a; ANDREOTTI; SOUZA, 2011).

Walter Mignolo (2000; 2010) apresenta esse cenário através do conceito da “colonialidade”, o lado obscuro da modernidade, que é a condição de existência da própria modernidade. Uma forma didática de interpretar esse conceito é pensar esse lado obscuro em relação ao lado resplandecente,

---

<sup>(\*)</sup> Uma versão anterior desse artigo em inglês foi publicada no jornal aberto *Outra Educação* - Andreotti, V. (2012). Education, Knowledge and the Righting of Wrongs. *Other Education: the Journal of Educational Alternatives*, 1(1): 19-31 (disponível on-line). Outra versão foi apresentada em uma das sessões plenárias presidenciais da Associação Americana de Pesquisa Educacional no dia 16 de Abril de 2012 em Vancouver, no Canadá, em um painel com os professores Crain Soudien e Sarada Gopalan, com o título *Saber o suficiente para agir: As implicações de uma abordagem educacional crítica orientada à justiça social*.

<sup>(\*\*)</sup> Vanessa de Oliveira Andreotti é professora titular de educação na Universidade de Oulu, na Finlândia. Ela se formou em Letras na Universidade Federal do Paraná e foi professora de ensino médio por 7 anos em Curitiba. Em 2001 iniciou sua carreira de pesquisadora na área de educação para o desenvolvimento internacional e cidadania global na Inglaterra, trabalhando depois na Irlanda, Nova Zelândia, Finlândia e Canadá. Baseada em teorias pós-coloniais e pós-estruturalistas, essa linha de pesquisa aborda as políticas de construção do conhecimento e a ética de representações e relações transnacionais que refletem e são refletidas na educação. A síntese dos dez primeiros anos de pesquisa foi articulada no livro “Actionable Postcolonial Theory in Education” publicado em inglês pela Palgrave MacMillan, que recebeu o prêmio de “excelente contribuição aos estudos de currículo” pela divisão de Estudos de Currículo da Associação Americana de Pesquisa Educacional. Endereço de contato: [vanessa.andreotti@oulu.fi](mailto:vanessa.andreotti@oulu.fi).

---

o lado da modernidade que é normalmente enfatizado e que envolve noções de progresso tecnológico, liberdade, direitos, cidadania, Estado-Nação, ética protestante de trabalho, democracia representativa, e aspirações por consenso universal. A existência do lado resplandecente só é historicamente possível e atualmente sustentável através do lado obscuro que envolve colonialismos, despropriação, extrativismo, exploração, destituição e genocídio. A ênfase no lado resplandecente depende da negação da existência do lado obscuro – uma ignorância integrada e autorizada da sombra e do custo do lado resplandente. Inayatullah e Blaney (2012) propõem que enquanto a ética progressiva da modernidade é priorizada no avanço empírico dos objectivos do lado resplandecente, as violências contínuas (cognitivas, militares, estruturais, econômicas e culturais) necessárias para esse avanço são acomodadas seguramente em um tempo passado, como dano colateral, para liberar o futuro para o protagonismo, benevolência, e empreendedorismo daqueles que lideram a humanidade ao resplendor do destino imaginado. Esse destino, para Inayatullah e Blaney, se torna “um álibi teleológico para morte e destruição” (p.170).

Ao propor o engajamento sério com as ideias dos dois lados da modernidade (o resplandecente e o obscuro), eu reconheço as dificuldades do uso de orientações polarizadas que abarcam ou rejeitam a modernidade de forma totalizante e sem tomar conhecimento da complexidade, provisionalidade e contingência de diferentes posições (ANDREOTTI, 2013). Proponho que essas posições sejam examinadas com mais cuidado (ibid). Porém, neste artigo, meu enfoque são os efeitos limitadores da cegueira epistêmica (Santos, 2007) causada pela colonização da imaginação através da educação ocidental – em suas formas conservadoras e progressistas.

### **EDUCAÇÃO E A EXPANSÃO DA IMAGINAÇÃO**

Para ilustrar esses efeitos em sala de aula, eu geralmente faço uso didático de uma narrativa visual que exemplifica a ideia de cegueira. Eu convido meus alunos a imaginarem uma plantação de milho, a colherem e descascarem o milho e a observarem a colheita. Peço então que comparem suas espigas de milho a uma fotografia de espigas tirada em Pisac, no Peru. Nessa fotografia há milhos de várias cores diferentes. Geralmente o milho imaginado é amarelo e uniforme, diferente da fotografia. Eu uso a falha da imaginação em visualizar milhos de outras cores como metáfora para a cegueira epistêmica proveniente da nossa socialização em formas de ser, conhecer e pensar encantadas com a (ou pela) modernidade (ANDREOTTI, 2011b). Por exemplo, essa socialização nos faz acreditar que somos capazes de descrever o mundo literalmente e de definir para nós mesmos e para outras pessoas o sentido e o caminho para um ideal único de desenvolvimento. Essa perspectiva torna impossível a experiência de formas de ser que não priorizam a individualização

---

do ser humano, a separabilidade entre ser humano e natureza ou o racionalismo. As ideias de independência, autonomia e unificação de sentidos discursivos, proveniente da modernidade, se torna antitética às ideias de codependência, insuficiência humana, e pluralidade discursiva e existencial. A diferença passa então a ser vista como deficiência, em vez de força criativa e essencial, como tantos autores indicam. Audre Lorde (1979), por exemplo, sugere que para abordarmos os problemas criados pela conceitualização da diferença como deficiência, precisamos pensar a diferença de modo distinto:

A diferença precisa ser vista como uma fonte de polaridades necessárias de onde a nossa criatividade possa surgir... Somente nesse contexto a necessidade de interdependência se torna não ameaçadora. Somente através dessa interdependência de diferentes forças, reconhecidas e iguais, é que a capacidade de buscar novas formas de ser no mundo, pode gerar a coragem e o sustento para agir onde não há parâmetros pré-definidos. Na interdependência de diferenças mútuas está a segurança que possibilita que possamos descer ao caos do conhecimento e retornar com visões legítimas de futuro e com o poder de realizar mudanças que farão esse futuro se materializar. A diferença é a conexão bruta e poderosa com a qual nosso poder pessoal é forjado. (p. 6-7).

Ao tentar traduzir essas ideias no campo da educação, o trabalho de Gayatri Spivak se tornou extremamente importante como um compasso pedagógico (ao invés de um mapa) na minha própria trajetória educacional. A insistência da Spivak na hiper-auto-reflexividade (KAPOOR, 2004), na autoimplicação (em engajamentos críticos), no raciocínio responsável e no exercício de aprender a desaprender, a ouvir e a estar aberto à surpresa de receber o ensino, ajudaram-me a expandir as minhas possibilidades de imaginar, agir e relacionar como professora e como pessoa. Duas ideias centrais capturaram a minha imaginação como educadora: a ideia de ver a educação como algo que deve rearranjar desejos de forma não coerciva (SPIVAK, 2004, p.526); e a de que essa educação deverá gerar a possibilidade de um imperativo ético em relação ao Outro, que precede a vontade (idem, p.535), ou seja, a possibilidade de um imperativo ético que não dependa de um ato de escolha ou de agência racional. Essas ideias geraram diferentes questões curriculares no meu contexto, como por exemplo: Como pode uma pedagogia de autorreflexividade, autoimplicação, dissenso e desconforto ajudar os alunos a ir além da negação da participação sistêmica na reprodução de violências sociais, e de sentimentos de vergonha, culpa e traição que acompanham processos de reconhecimento em cumplicidade em injustiças (TAYLOR, 2011)? Como um currículo baseado em um ‘rearranjo não coercivo de desejos’ pode ser diferente de tradições curriculares transformadoras, emancipatórias ou críticas? Enquanto educadores, como podemos fazer frente à hegemonia, ao etnocentrismo, ao paternalismo, à transformação da diferença

---

em deficiência e à negação da natureza histórica e política da educação que proliferam em abordagens educacionais benevolmente direcionadas a ajudar, defender, dar voz, educar, assimilar ou ‘consertar’ o Outro (ANDREOTTI, 2011)? Como uma pedagogia pode abordar criticamente a “arrogância da superioridade historicamente alojada no ser” (SPIVAK, 2004, p. 534), incluindo o próprio ser do educador (meu próprio ser)? Como podemos deixar o mundo nos ensinar (BIESTA, 2012) através de experiências de conflito e de crises sociais, de forma que possamos complicar nossas conversas sobre currículo (PINAR, 2009) e gerar aberturas para obrigações em relação às nossas convivências com injustiças (PITT; BRITZMAN, 2003; ZEMBYLAS, 2010)? Como podemos teorizar a educação, aprendizes, aprendizados, ensino e ensinantes de forma a dar conta de relações de poder, da complexidade da construção das identidades e das alteridades, e dos limites e da localização social, cultural e histórica de nossas próprias construções e teorizações?

Essas perguntas levantam outras questões relacionadas ao saber e ao agir no contexto de se endireitarem erros na sociedade através da educação. No próximo segmento, eu abordo algumas destas questões através da segunda, terceira e quarta narrativas visuais.

### **EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENDIREITAMENTO DO MUNDO**

Uma prática de ensino comum que eu encontrei no meu campo de pesquisa na Inglaterra, Nova Zelândia, Finlândia e Canadá é uma atividade onde o professor de pedagogia pede para que os alunos de pedagogia ou licenciatura identifiquem o que está errado com o mundo, que imaginem um mundo ideal e que descrevam o que as pessoas precisariam fazer para endireitar o que está errado. Na maioria dos casos os alunos identificam a poluição, a pobreza, a violência, a destruição ambiental e (menos frequentemente), a discriminação, como exemplos de “erros”. A seguir, associam o mundo ideal com imagens de flores, ruas limpas, famílias nucleares, e pessoas sorrindo e dando as mãos. E finalmente, descrevem a passagem do real para o ideal: invariavelmente imaginam a educação como a estratégia principal para endireitar o erro, a sociedade e o mundo. O pressuposto é de que erros têm sua origem na ignorância ou imoralidade, nunca no conhecimento. Assim, quando as pessoas adquirem o conhecimento, informação ou valores “corretos”, os padrões de comportamento e relacionamento mudam instantaneamente para melhor. Eu observei exercícios semelhantes em formação de professores em diversos países na introdução de parâmetros curriculares relacionados à cidadania global, sustentabilidade, paz ou resolução de conflitos. De forma semelhante aos participantes, os instrutores pressupõem que, ao adquirirem a informação correta, os professores vão agir de acordo. Fui muitas vezes testemunha da frustração dos

---

instrutores quando isso não acontece, mas os pressupostos sobre conhecimento, realidades sociais, ensino e aprendizagem dessa atividade raramente são problematizados.

O que eu sugiro, nesse caso, é que o endireitar dos erros no mundo através da educação demanda o repensar da relação entre erros e endireitamentos. Talvez, um ponto de partida seja mudar o entendimento de conhecimento em sua significação em oposição à ignorância de modo que possamos entender que todo conhecimento também é uma ignorância (de outros conhecimentos). Dessa forma, podemos afirmar que os erros também têm sua origem em conhecimento, não somente em ignorância. Essa abordagem de que ‘todo conhecimento é uma ignorância’ requer o entendimento de como os conhecimentos são produzidos, da relação entre conhecimento e poder, da construção do sujeito e da alteridade – e de como isso acontece de forma consciente e inconsciente. Esse deslocamento discursivo mudaria o exercício consideravelmente: depois de identificar ‘erros’, participantes seriam convidados a analisar os sistemas de conhecimento e poder que criaram as condições sistêmicas de produção desses erros; depois de identificar características de um mundo ideal, participantes seriam convidados a analisar os sistemas de conhecimento que produziram as possibilidades discursivas de imaginação e normalização desses ideais, assim como os tipos de ignorância que restringiram a articulação de outros ideais possíveis, ou que tornaram seus próprios sistemas de conhecimento coniventes na produção dos erros que eles desejam endireitar.

Isso, por sua vez, levantaria outras questões em relação à intenção original do exercício de endireitar erros através da educação: se a educação é um veículo de endireitamento de erros, que tipo de educação pode dar conta da multiplicidade, complexidade, e desigualdade inerentes nas políticas de produção do conhecimento, incluindo aquelas que acontecem através da educação em si? Que tipo de educação pode nos levar a desfazer (em um nível psíquico profundo, para além da cognição superficial) o legado de conhecimentos que nos faz cegamente cúmplices na perpetuação de erros? Que tipo de educação poderia viabilizar relacionamentos éticos entre aqueles que foram historicamente marginalizados e aqueles que marginalizaram, de forma a transformar os efeitos do processo de marginalização (como a raiva, a culpa, o medo, o paternalismo, e a proteção do interesse próprio)? Que tipo de educação poderia nos equipar a trabalhar em solidariedade uns com os outros na construção de futuros coletivos ‘ainda por vir’ que não necessitem de consenso imposto ou fabricado? Que tipo de educação poderia nos ajudar a encontrar conforto e esperança justamente no fato de não existirem respostas absolutas e nas surpresas que acontecem quando nos tornamos vulneráveis em nossos encontros com a diferença?

---

## EDUCAÇÃO PARA SALVAR AS CRIANÇAS

Minha próxima narrativa visual evoca a imagem de um rio com uma forte correnteza. Se um grupo de pessoas visse crianças pequenas se afogando nesse rio, o primeiro impulso evidentemente seria o de tentar salvar as crianças ou buscar ajuda. Mas o que aconteceria se essas pessoas se dessem conta de que as crianças estão sendo jogadas no rio por pessoas em barcos que se multiplicam a cada minuto. Quantas intervenções seriam necessárias para fazer com que as tripulações dos barcos parassem de jogar as crianças no rio e para que isso não acontecesse de novo? Eu sugiro que há pelo menos quatro intervenções essenciais: resgatar as crianças que já estão se afogando; impedir que as tripulações joguem mais crianças no rio; investigar – nas comunidades das tripulações – o que motivou o ato de jogar as crianças no rio; e recolher e contar os corpos e as histórias daqueles que não se salvaram para que o fato não seja esquecido. Na decisão sobre o que cada um vai fazer, é necessário lembrar que algumas técnicas de salvamento podem não ser eficazes nas condições particulares desse rio, que certas estratégias de proibir barcos de jogar crianças no rio podem gerar condições e motivação para atos ainda mais violentos - podemos até nos dar conta de que, sem perceber, sempre estivemos em um dos barcos jogando crianças nos rios com uma mão e tentando salvar com a outra.

Assim, eu proponho que a educação deve ajudar aqueles que querem salvar as crianças na tarefa de entender a dinâmica e motivação do ato de jogar as crianças no rio. A educação deve dar a perspectiva da raiz e complexidade do problema para que as decisões de estratégias de resgate e intervenções sejam mais bem informadas na esperança de que um dia essa prática seja completamente erradicada. Educar, nessa perspectiva, envolve a formulação de perguntas essenciais que também são perturbadoras e difíceis porque implicam os salvadores na (re)produção da violência e que desmascaram atos de autointeresse mascarados de altruísmo. Essas perguntas incluem, por exemplo: Como a pobreza é produzida? Que hierarquias estabelecem valores diferentes a diferentes existências humanas e não humanas? Qual a relação histórica entre grupos que exploram e grupos explorados? Como essas relações são mantidas? Como as pessoas justificam privilégios, domínio e desigualdades? Qual o papel da escolarização na reprodução e contestação de desigualdades sociais? Quando é que iniciativas institucionais como a declaração dos direitos humanos ou intervenções militares tornam-se úteis na busca por ideais de justiça e quando essas intervenções pioram ou criam novos problemas? Como responderíamos se déssemos conta de que trazer a justiça social requer ir de encontro a interesses pessoais, sociais, culturais e nacionais? Como Estados-Nação e nacionalismos estão implicados na proliferação de divisões, fragmentações, fundamentalismos e desigualdades? Como nossos estimados ideais humanistas podem ter sido

---

fatores centrais na despropriação, destituição, exploração e extermínio de pessoas e na destruição do balanço ecológico?

Através dessa narrativa visual, eu proponho que o papel da educação é o de nos preparar e preparar aqueles com quem trabalhamos para expandir as possibilidades de pensar e viver juntos em um planeta de recursos esgotáveis que sustenta ecologias complexas, plurais, interdependentes, e atualmente em condições exacerbadas de desigualdade. Para viabilizar essa proposta de educação é necessário um currículo diferente, baseado em uma atitude de otimismo cético ou de ceticismo esperançoso (em contraponto à esperança ingênua e ao ceticismo arrogante e desdenhoso) para podermos ir além das restrições dos nossos legados históricos discursivos, afetivos e relacionais. Em linguagem mais simples, talvez seja necessário:

- examinar e aprender com padrões repetitivos de erros históricos, para podermos abrir a possibilidade de cometermos erros novos;
- gerar análises sociais mais complexas que examinem problemas, contextos, sistemas e dinâmicas de forma mais sofisticada: soluções simplistas podem gerar problemas piores do que o que estão tentando solucionar;
- reconhecer que estamos implicados e somos sistemicamente cúmplices na criação dos problemas sociais que tentamos resolver: somos parte tanto da solução como do problema em si;
- aprender a alargar nossas referências de conhecimento e realidade, reconhecendo as dádivas e limitações de cada sistema de conhecimento, aprendendo a lidar com a ambiguidade, complexidade e contingência, e transformando a tendência de escolha absoluta entre ‘esse ou aquele’ (sistema de conhecimento, ideologia ou verdade) para a possibilidade de engajamento contingente com ‘esse, aquele e outros’ (sistemas de conhecimento, ideologias ou verdades) ;
- lembrar que o senso de paralisia ou culpa que sentimos quando começamos a nos ver como parte (privilegiada) do sistema e a perceber a complexidade das questões de desigualdade sistêmica são estágios temporários de *des*-aprendizagem que têm origem no nosso próprio histórico educacional e socialização em ambientes saneados e protegidos que criam o desejo de que tudo seja simples, fácil, alegre, em ordem e sob controle.

---

Se conseguirmos mobilizar essa mudança de orientação, nós poderemos abordar a questão da justiça como uma conversa contínua e agonística que é tanto difícil como inevitável. A mudança de orientação é necessária para fundamentar essa conversa em formas radicais de democracia que possam ir além de padrões históricos de engajamento com a diferença que são:

- hegemônicos (que justificam a superioridade de grupos dominantes)
- etnocêntricos (que projetam uma visão local como universal)
- a-históricos (que negam a constituição histórica do presente e do sujeito)
- des-politizados (que não reconhecem a reprodução de relações desiguais de poder ou a localização ideológica de análises e propostas)
- salvacionistas (que vê a ajuda ao outro como ato de protagonismo heroico)
- des-complicados (que oferecem soluções fáceis e simplistas que fazem interventores se ‘sentir realizados’, mas que não demandam nenhuma mudança sistêmica)
- paternalistas (que procuram afirmação de superioridade através da infantilização do Outro)

(ANDREOTTI, 2012, 2 – em inglês, essa lista forma a sigla “HEADS UP” que significa “alerta”).

No entanto, se levarmos a sério o apelo da Spivak (2004) por autorreflexividade e por um comprometimento com o Outro que ‘precede a vontade’, precisamos nos tornar afetivamente responsáveis pelos problemas novos e velhos que as nossas ‘soluções sociais’ vão gerar. Isto significa transformar os padrões das questões que levantamos, por exemplo :

- Como contestar a hegemonia sem criar outras hegemonias através das nossas formas de resistência?
- Como contestar o etnocentrismo sem cair em relativismo absoluto ou formas de essencialismo ou antiessencialismo que retificam elitismos?
- Como contestar o a-historicismo sem fixar uma perspectiva única de história para reverter hierarquias de valor e sem ficar preso em narrativas cíclicas de opressão e vitimização?
- Como contestar a despolitização sem sequestrar a agenda política para objetivos de interesse próprio e sem investir em narrativas reativas de auto-



---

empoderamento, generalizações, homogenizações e deslegitimações de posições diferentes?

- Como contestar o salvacionismo sem esmagar a generosidade e altruísmo?
- Como contestar o desejo por soluções simplistas minimizando sentimentos de paralisia e desesperança?
- Como contestar o paternalismo sem reduzir oportunidades para a distribuição de riqueza em curto prazo?

A responsabilidade direcionada ao Outro, que precede a vontade, coloca-nos frente a frente a demandas difíceis. Essa responsabilidade requer a coragem, força e humildade de encarar os desafios e dificuldades que essas questões levantam. Ela requer uma educação que faça com que professores e aprendizes encontrem conforto no desconforto das incertezas inerentes em viver a pluralidade da existência. Ela nos chama a ser inspirados pelas novas possibilidades abertas por mares ainda não navegados, encontros que nos surpreendam, processos sem final definido e sem garantia de sucesso. Como se pode ensinar para esse tipo de abertura? E como preparar a nós mesmos para ensinar dessa forma sendo que somos supersocializados em formas de educação com o objetivo exatamente oposto – formas de educação onde o conforto e segurança pessoal são fundamentados em certezas (conhecimentos fixos, inequívocos, literais, de um mundo inteligível e de existências roteirizadas), conformidade (busca por validação externa), deferência sutil a autoridades institucionais e ideias superficiais e contraditórias sobre autonomia individual e pensamento independente?

### **EDUCAÇÃO PARA O “CULTIVO DA HUMANIDADE”**

Sharon Todd (2009) oferece um alerta sobre o conceito de humanidade no senso comum. Ela adverte que a associação de humanidade com ‘bondade’, algo a ser cultivado no indivíduo, é construída em relação a uma ideia de maldade e violência associadas com o que é ‘desumano’, algo que precisa ser eliminado. Ela mostra que essa definição é falha pois não reconhece a complexidade, pluralidade e imperfeição da humanidade. No imaginário moderno, a bondade é articulada pelo ego como algo encontrado em si, enquanto a maldade é projetada no Outro – a bondade e maldade não podem habitar o mesmo corpo. Todd propõe que uma educação orientada a ‘encarar’ a humanidade (na sua maldade, bondade, complexidade e imperfeição), dentro e fora de si, é mais produtiva na abordagem de questões éticas relacionadas à nossa condição coletiva de sofrimento, vulnerabilidade e interdependência.

---

De forma semelhante, Jacqui Alexander (2005) sugere a ideia de “desmembramento” como metáfora alternativa em questões relacionadas à violência humana e interdependência. Ela propõe que:

[...] como processos de colonização [no passado e no presente] tem produzido fragmentações e desmembramentos tanto no nível material quanto psíquico, existe um anseio por completude, geralmente expressado como um anseio por ser parte de algo maior, um anseio que é tanto material quanto existencial, tanto psíquico quanto físico, e que, quando satisfeito, pode subverter, e, por fim, deslocar a dor do desmembramento. (p. 281).

Ela sugere que estratégias de afiliação em coalisões, como cidadania, comunidade, família, movimentos políticos, nacionalismo, e solidariedade em identidade ou ideologia, apesar de serem importantes, não atendem às demandas mais profundas do anseio causado pelo desmembramento, pois afiliações reproduzem exatamente a separação e fragmentação do desmembramento em si. Para Alexander, a fonte desse anseio é o conhecimento intuitivo de que “nós somos, de fato, interdependentes – nem separados, nem autônomos” (p. 282). Ela explica:

Como seres humanos, temos uma relação sagrada uns com os outros, e é por isso que separações impostas devastam nossas almas. Assim, existe um grande perigo em viver vidas segregadas. Segregação racial. Segregação política. Segregação estrutural. Segregação e compartimentalização do ser. A política oposicional que tivemos que inventar foi necessária, mas ela nunca vai conseguir nos sustentar, ela vai proporcionar ganhos temporários (que vão ser mais efêmeros quanto maior for a ameaça, o que não é motivo para desistir da luta), no fim das contas, ela não vai alimentar aquele lugar mais profundo dentro de nosso ser: o espaço erótico, o espaço da alma, o espaço do divino. (p. 282).

Discussões teóricas contemporâneas têm definido a hostilidade humana de duas formas: como resposta natural, ou como um efeito discursivo. Tanto Alexander quanto Todd apontam em uma direção diferente. Eduardo Duran (2006), partindo de epistemologias indígenas e seguindo a mesma orientação, enfatiza a necessidade de se expandirem metáforas fundamentadoras da nossa relação com nós mesmos e com o mundo. Desta forma, as últimas perguntas desse artigo representam a hostilidade como uma doença social e a educação como hospedeira da doença, também capaz de oferecer a vacina:

*Que tal se* o racismo, o sexismo, a divisão de classes, o nacionalismo, e outras formas de segregação forem viroses sociais altamente tóxicas, parasíticas e contagiosas, mas também evitáveis?

*Que tal se* a vacina depender da nossa capacidade de encarar o nosso histórico violento, de aprender a ver o mundo por outras perspectivas (mesmo que isso pareça impossível), e de olhar nos olhos da humanidade (da nossa e da dos outros) sem medo de ver a complexidade, a aflição e a imperfeição: a nossa disposição

---

tanto para amar, quanto para odiar, para ter compaixão e desprezo, para agir em boa e má fé, para ser generosos e invejosos, e para demonstrar alegria e raiva, solidariedade e animosidade, carinho e rejeição, respeito e desacato, humildade e arrogância, benevolência e crueldade, altruísmo e egoísmo, desprendimento e narcisismo, reverência e desdém?

*Que tal se* nossos textos “sagrados” (religiosos, acadêmicos, ou ativistas), nossa educação (tanto formal quanto informal), nossa política e agência, e nossas formas de saber e de ser carregarem tanto o vírus quanto a possibilidade da vacina?

*Que tal se* para aprender a distinguir entre toxinas, vírus, remédios e vacinas tivermos que empenhar nossas mentes, corpos, psiques e almas no confronto dos nossos traumas e abandono dos nossos medos de escassez, da solidão, da rejeição, da inutilidade, e da culpa (gerados pelos imperativos modernos)? *Que tal se* tivermos que aprender a confiar uns nos outros sem nenhuma garantia?

*Que tal se* a motivação para a sobrevivência coletiva em um planeta finito em equilíbrio dinâmico (sem acordos escritos, contratos coagidos ou promessas com garantia) vier exatamente com as lições que a doença em si podem proporcionar? Que tipo de conhecimento, que tipo de escola e que tipo de currículo seriam apropriados e que riscos e possibilidades passariam a existir com essa proposta?

---

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, J. (2005). *Pedagogies of crossing: Meditations on feminism, sexual politics, memory and the sacred*. Durham and London: Duke University.
- ANDREOTTI, V. (2011a). *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- \_\_\_\_\_. (2011b). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education, *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4),381-397.
- \_\_\_\_\_. (2012). Editor's preface: HEADS UP. *Critical literacy: Theories and practices*, 6(1),1-3.
- \_\_\_\_\_; SOUZA, L. (Eds.)(2011). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Routledge.
- BIESTA, G. (2012). *Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by.'* Studies in Philosophy and Education, Special Issue on Existentialism, 1-13.
- DURAN, E. (2006). *Healing the soul wound: Counseling with American Indians and other native peoples*. New York: Teachers College Press.
- GANDHI, L. (1998). *Postcolonial theory: A critical introduction*. New York:Columbia University Press.
- HOCHSCHILD, A. (1999) *King Leopold's Ghost: A Story of Greed, Terror, and Heroism in Colonial Africa*. New York: Houghton Mifflin.
- HOOFD, I. (2012). *Ambiguities of Activism: Alter-globalism and the imperatives of speed*. New York: Routledge.
- LORDE, A. (1979). *The master's tools will never dismantle the master's house*. Comments at 'the personal and the political' panel, Second Sex conference, USA. Available at: <http://www.historyisaweapon.com/defcon1/lordedismantle.html> (accessed May 10, 2011).
- MALDONADO-TORRES, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality. *City* 8, no. 1, 29-56.
- MIGNOLO, W. (2000). *Local histories/global designs: Essays on the coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- \_\_\_\_\_. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- NANDY, A. (2000). Recovery of indigenous knowledge and dissenting futures of the university. In S. Inayatullah and J. Gidley (Eds.), *The university in transformation: Global perspectives and the future of the university* (pp.115–23). Westport, CT: Greenwood Publishing.
- PINAR, W.F. (2009). *The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service*. New York: Routledge.
- PITT, A., Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* Volume 16 (6),755-776.
- QUIJANO, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, *Anuario Mariateguiano*, 9,113–22.
- SOUZA, L. (2011). Engaging the global by resituating the local: (Dis)locating the literate global subject and his view from nowhere. In V. Andreotti and L. de Souza (Eds.) *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp.68-83). New York: Routledge.
- SOUZA SANTOS, B. (2007). *Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges*. Eurozine. Available at:<http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html> (accessed February 27, 2012).
- SPIVAK, G. (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3),523–81.
- TAYLOR, L. (2011). Beyond paternalism: Global education with preservice teachers as a practice of implication. In V. Andreotti and L. de Souza (Eds.) *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp.177-199). New York: Routledge.
- TODD, S. (2009). *Toward an imperfect education: Facing humanity, rethinking, cosmopolitanism*. London: Paradigm.

---

INAYATULLAH, N.; BLANEY, D. (2012) The dark heart of kindness: The social construction of deflection. *International Studies Perspectives*, 13, 164–175

ZEMBYLAS, M. (2010). Racialization/ethnicization of school emotional spaces: The politics of resentment. *Race Ethnicity and Education* 13(2),253–270.

### **RESUMO**

Nesse artigo, eu apresento, sem nenhum remorso, quatro narrativas visuais que levantam inúmeras questões sobre educação sem oferecer nenhuma resposta imediata. Minha intenção é enfatizar o que está em jogo em nosso esforço coletivo de levar a educação para além de disposições históricas que cultivam formas de relações nocivas e insustentáveis e que limitam nossas possibilidades atuais de imaginação e de ação. O enfoque deste artigo é a urgência de posicionar a educação de uma forma que permita a pluralização de relações sociais no presente com o intuito de pluralizar as possibilidades de futuros coletivos (NANDY, 2000) que possam viabilizar relações de alteridade não coercivas, especialmente em relação àqueles que têm sido excluídos do imaginário humanista ocidental (GANDHI, 1998, p. 39).

**Palavras-chave:** Modernidade. Conhecimento. Humanidade. Justiça.

### **ABSTRACT**

In this paper, I present four metaphors or narratives that unapologetically raise 'a thousand questions' about education and do not provide any clear cut answers. My intention is to raise the stakes in our collective struggle with the joys, challenges and dilemmas involved in enacting education beyond historical patterns that have cultivated unsustainable and harmful forms of collective relationships and have limited human possibilities for imagining (and doing) otherwise. My own focus in this paper is concerned particularly with the urgency of imagining education in ways that can pluralize possibilities for relationships in the present with a view of pluralizing possibilities for collective futures that may enable a non-coercive relationship with those who have been excluded 'from the imaginary of Western humanism.

**Keywords:** Modernity. Knowledge. Humanity. Justice.