



**DIMENSÕES DA EMANCIPAÇÃO EM ABORDAGENS CRÍTICAS E PÓS-
CRÍTICAS DE CURRÍCULO**

**DIMENSIONS OF EMANCIPATION IN CRITICAL AND POST-CRITICAL
APPROACHES TO CURRICULUM**

MAIA, Angélica Araújo de Melo

Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Pernambuco

Mestre em Educação pela Universidade da Columbia Britânica, Canadá.

e-mail: angelica.maia@gmail.com





RESUMO

Nesse trabalho são discutidos os sentidos atribuídos à categoria emancipação em abordagens críticas e pós-críticas de currículo, argumentando-se pela necessidade de se articular sentidos da emancipação mais adequados aos contextos sociais e educacionais da contemporaneidade. Tal argumento se justifica em função dos processos de produção de saberes e de culturas no mundo atual. Tais processos são caracterizados por um constante movimento de inclusão e exclusão de demandas, cujas fixações são contingentes e passíveis de desconstrução. Para exemplificar como a emancipação é pensada em perspectivas críticas e pós-críticas de currículo, utilizam-se as teorizações de Henry Giroux e Paulo Freire considerando as obras iniciais desses autores, por um lado, e as teorizações do sociólogo Ernesto Laclau por outro. Espera-se que o artigo venha a fornecer subsídios teóricos para trabalhos na área de currículo que se dirijam à análise de documentos e práticas curriculares inseridas no contexto histórico em que vivemos.

Palavras-chave: emancipação – currículo – abordagens críticas e pós-críticas

ABSTRACT

In this article, we discuss meanings usually associated to the category emancipation in critical and post-critical approaches to curriculum and we argue for the need to articulate meanings of emancipation that are more appropriate for the social and educational contexts in the contemporary world. This argument is based on the observation of processes of knowledge and cultural production in our world. Such processes are marked by a continuous movement of inclusion and exclusion of demands, whose fixation are contingent and open to deconstruction. To exemplify how emancipation is thought in critical and in post-critical perspectives to curriculum, on one hand, we refer to the theories of Henry Giroux and Paulo Freire, considering their earlier works; on the other hand, we refer to the theoretical categories proposed by sociologist Ernesto Laclau. We hope the article will provide a theoretical intervention that might be used to develop analysis of curricular documents and of curriculum practices which take place in the historical context we live in.

Keywords: emancipation – curriculum – critical and post-critical approaches





1. INTRODUÇÃO

O final do século XX foi palco de uma série de transformações no cenário global, dentre as quais se destacam a organização de uma nova ordem mundial a partir do colapso dos países socialistas do leste europeu; o fim do *apartheid* na África do Sul; e o crescimento do número imigrantes nos países ricos da Europa Ocidental, tendo como pano de fundo o desenvolvimento de políticas racistas por parte de governos populistas de direita que tiveram um crescimento considerável nesses países.

Tais transformações representam uma crise na visão de sociedade que se tinha até então, ou seja, uma crise na concepção que acreditava ser possível a conquista de uma emancipação global da humanidade seja através do projeto comunista ou através do sonho liberal do capitalismo (LACLAU, 2007).

Considerando a educação como elemento constitutivo dessas sociedades em crise, ela também tende a refletir em suas concepções e paradigmas os conflitos e questionamentos que se multiplicam no tecido social. Pode-se afirmar que se a educação era considerada um fator preponderante na preparação do ser humano para estabelecer uma sociedade plenamente emancipada, a dúvida que se instala em relação à possibilidade de emancipação põe em cheque os próprios objetivos da educação, seus conteúdos e princípios, e provoca os pesquisadores a redimensionarem suas teorias para serem capazes de oferecer instrumentos de análise de uma sociedade cada vez mais complexa.

Nesse sentido, as teorias críticas, que se fundamentavam em uma concepção totalizante do social, e que tinham como base a ideia de que seria possível uma emancipação geral das sociedades prioritariamente a partir de uma revolução nas relações materiais de produção são postas em questão. Esse olhar problematizador dá margem à constituição de um grupo de teorias contemporâneas que se costuma nomear de pós-críticas. Dessa forma, as teorias pós-críticas partilham entre si uma concepção não-totalizante do social, ou seja, elas se recusam a abraçar a dimensão universalista abrangente do social postulada pelas teorias críticas e propõem que a emancipação social dificilmente pode ser um processo absoluto e que atenda às necessidades de todos e todas. De outra forma, todo conhecimento construído





no e a partir do social tem um caráter parcial, limitado, e sujeito a permanentes transformações.

No campo da educação, especificamente no campo das teorias de currículo, observa-se que o avanço das teorias pós-críticas representa a valorização do conhecimento, objeto central do currículo, como um elemento socialmente construído e cuja elaboração ocorre dentro de redes discursivas que refletem interesses e valores de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, e diante da multiplicidade de culturas demandando igualdade e respeito, não se pode falar de um conhecimento privilegiado, que possa trazer uma emancipação da totalidade dos indivíduos, uma vez que diferentes grupos sociais defendem demandas emancipatórias específicas em contextos sócio históricos particulares. Além disso, a complexidade das sociedades contemporâneas impossibilita a fixação de saberes e de demandas em campos de força que possam ser rigidamente demarcados, o que aponta para uma flexibilização na leitura do que a emancipação representaria para diferentes grupos em cada situação histórica em termos de conhecimento, discurso e ação.

Tendo como pano de fundo as considerações acima elaboradas, proponho, nesse artigo, um mapeamento dos sentidos que têm sido atribuídos à categoria emancipação ao longo do desenvolvimento de abordagens críticas e pós-críticas de currículo, e ao mesmo tempo coloco-me em defesa das teorias pós-críticas, explicitando as razões pelas quais entendo que tais perspectivas representam uma forma mais adequada para se aproximar dos estudos curriculares na contemporaneidade. Nessa linha de pensamento, o artigo visa a fornecer subsídios teóricos para trabalhos na área de currículo que se dirijam à análise de documentos e práticas educacionais inseridas no contexto histórico em que vivemos.

Para exemplificar a passagem de perspectivas críticas de currículo a teorias pós-críticas, me utilizo dos conceitos de emancipação propostos por Henry Giroux e Paulo Freireⁱ, considerando as obras iniciais desses autores, por um lado, e no outro extremo, me apoio nas teorizações acerca da emancipação propostas pelo sociólogo Ernesto Laclauⁱⁱ.

O objetivo principal será sugerir de que forma os desafios do mundo contemporâneo apontam a necessidade de se avançar na compreensão da emancipação e sugerir possíveis formas de se pensar esse conceito de forma mais coerente com a complexidade que permeia as sociedades atuais. Se em determinados contextos históricos, a emancipação é concebida





como um processo teleológico que levaria ao sonho de “libertação” coletiva, o mundo atual aponta a necessidade de se entender esse conceito como uma incursão no mundo do novo, do inesperado, do inédito, do ainda não-sonhado. Tal incursão é oportunizada por cada situação de crise, de fissura, de quebra no tecido social e reflete a dimensão fluida dos fenômenos sociais dos nossos dias.

Como já apontado anteriormente, no campo específico da educação e do currículo, procuraremos rearticular a categoria emancipação, no sentido de torná-la mais adequada a um processo de produção de saberes e de culturas que se encontra em constante movimento de inclusão e exclusão de demandas, o que faz com que essa categoria tenha uma fixação sempre contingente e passível de desconstrução.

2. A EMANCIPAÇÃO VISLUMBRADA EM TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO

Os estudos de currículo dentro de uma perspectiva crítica surgem, conforme Silva (2004), como uma contestação às abordagens tradicionais de currículo, que defendiam que a educação deveria ter um caráter técnico, utilitarista e se basear em uma racionalidade de cunho positivista.

A teoria crítica, nesse sentido, vem revelar que por trás dessa valorização do aspecto técnico e da racionalidade, sem qualquer questionamento acerca dos conteúdos, dos interesses e das relações de poder que norteavam a educação, havia aspectos que deveriam ser trazidos à tona. O fato é que o conhecimento, fator central da educação, cumpria uma função eminentemente reprodutora do sistema econômico e social, o que impedia qualquer ruptura com o *status quo*. É bem verdade que essa visão meramente reprodutivista do processo educacional está relacionada a determinados teóricos, chamados crítico-reprodutivistas, como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet (SILVA, 2004, p.29).

Logo em seguida, a teoria crítica se amplia e passa a interpretar o processo educacional e o conhecimento não apenas como simples reprodutores do sistema econômico social ou como veículo de dominação, mas como um meio através do qual os indivíduos poderiam vir a contestar o *status quo* e até mesmo transformá-lo em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.





É nesse momento histórico que situamos as teorias de Paulo Freire e de Henry Giroux. Esses dois teóricos, através das obras referenciadas nesse estudo, vão contribuir para uma compreensão da educação como um instrumento de construção de um conhecimento capaz de conduzir à libertação dos indivíduos em relação aos aspectos sócio econômicos que os impedem de viverem integralmente a sua condição humana. O seguinte comentário de Giroux (1986) ilumina a compreensão do que está no cerne da teoria crítica:

As contribuições dos teóricos críticos são a sua recusa de abandonar a dialética da ação e da estrutura (isto é, a natureza aberta da história) e o desenvolvimento de perspectivas teóricas que tratam com seriedade o argumento de que a história pode ser mudada, que o potencial para uma transformação radical existe (p.19).

De fato, tanto Giroux como Paulo Freire desenvolvem suas teorias educacionais com base na possibilidade de emancipação aberta pela construção do saber por parte dos sujeitos educandos, e no potencial para transformação das relações sociais que esse movimento de libertação traria consigo. Mas qual seria exatamente o entendimento de emancipação na teoria desses dois autores? E qual a relação entre currículo e os objetivos emancipatórios que deveriam orientar o processo educacional?

Começamos pelas ideias de Freire. Se considerarmos a etimologia do termo emancipação, teremos algo como “soltar a mão de”, ou em outras palavras, emancipação significaria o processo de deixar o outro ou deixar-se a si mesmo caminhar de forma autônoma, como não-oprimido (a). Ora, na Pedagogia do Oprimido (1970/2005), Freire defende que um papel fundamental da educação seria o de contribuir para que o indivíduo liberte-se tanto do opressor que limita externamente a sua liberdade, como do opressor internalizado, que cerceia o movimento desse indivíduo em direção a sua auto-libertação. Ainda de acordo com Freire, ao conquistar a emancipação, o homem estaria mais próximo da satisfação do seu desejo de Ser-Mais e teria assim de volta a humanidade da qual estaria privado sob o jugo da opressão.

Além disso, a emancipação e a liberdade seriam alcançadas, na visão desse autor, a partir da conscientização sobre a relação de opressão vivida em um contexto de lutas entre diferentes classes sociais, que possuem ou que são privadas de bens materiais (FREIRE,





2005). A categoria classe social é para Freire determinante na compreensão daquilo que impediria a emancipação do homem e da mulher. Era, pois, necessária uma radical transformação nas relações econômicas que dividiam a sociedade em classes de opressores e oprimidos para que uma situação de autonomia, liberdade e não-opressão fosse vivenciada por todos os homens e mulheres. A realização plena dessa situação de autonomia, liberdade e igualdade dos indivíduos é o que define uma sociedade emancipada para Freire.

Outro aspecto da teoria freireana é a compreensão de que o estado de emancipação pode ser estendido à totalidade dos homens e mulheres em uma sociedade realmente transformada, não restando lugar para contextos de opressão. Dessa forma, a emancipação coloca-se como uma categoria universal, cujos sentidos (já apontados anteriormente) seriam capazes de abarcar a totalidade de demandas da humanidade.

Considerando a questão cultural, a emancipação estaria representada pela possibilidade dos indivíduos, já livres da situação de opressão, lutarem por consolidar a sociedade transformada, evitando a volta do regime opressor. Tal possibilidade se concretizaria através de uma postura de diálogo, colaboração, união para a libertação, organização e síntese cultural a ser adotada pela totalidade dos homens e mulheres na sociedade emancipada. O objetivo emancipatório da pedagogia do oprimido, conforme Freire explica se daria, assim, em dois momentos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, *transformada a realidade opressora*, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p.46) [grifo nosso].

Apesar do fato de Freire não fazer uma alusão direta ao currículo na obra em questão, ao tratar dos princípios metodológicos da pedagogia do oprimido, ele destaca que é necessário, para um processo de produção de conhecimento que se diz emancipador, apoiar-se em uma metodologia dialógica e de respeito ao saber popular (FREIRE, 2005, p.96-97). O conhecimento, nesse sentido, não pode ser imposto através da educação e deve oportunizar a problematização da realidade. Sem isso, seria impossível ao indivíduo tomar consciência de sua situação de opressão e caminhar em direção à emancipação a partir de suas próprias





descobertas e percepções. Pode-se dizer então que na abordagem de Freire, o currículo deveria incluir a preocupação de formar sujeitos capazes de integrar seus saberes próprios aos saberes outros e assim produzir um conhecimento original e libertador.

Tendo como referência as ideias de Freire, Henry Giroux constrói-se uma fundamentação teórica em uma abordagem crítica na qual a noção de emancipação também se mostra essencial. Diretamente influenciado pelos trabalhos da Escola de Frankfurt e mais precisamente por Marcuse, Giroux irá compreender que a educação tem uma função muito mais abrangente do que a mera reprodução de um sistema econômico ou de relações de produção. De fato o desafio que esse autor propõe no início da obra *Teoria Crítica e Resistência em Educação* (1986) é justamente “como é que nós tornamos a educação significativa, tornando-a crítica, e como é que nós a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória” (p.16).

Dessa maneira, Giroux concorda com Marcuse na afirmação de que a educação deve contribuir para “desenvolver nos explorados a consciência (e o inconsciente) que afrouxaria as amarras de necessidades escravizantes de sua existência – as necessidades que perpetuam sua dependência do sistema de exploração” (MARCUSE, Apud GIROUX, 1986, p. 19). Giroux, entretanto, não entende que tal exploração aconteça apenas no ambiente de trabalho e não localiza a chave para a emancipação apenas nas mudanças nas relações produção. A esses fatores, Giroux vai acrescentar a constituição da subjetividade como uma importante força de mudança social e de emancipação. É por isso que para ele o currículo escolar (seja o oficial ou o currículo oculto), como mecanismo de reprodução social e cultural nunca alcança seus objetivos de dominação de forma completa, e sempre “se defronta com elementos de oposição parcialmente conscientes” (GIROUX, 1986, p. 137).

Um conceito central na teoria crítica de Giroux é o de resistência. Assim, ele enfatiza que, de uma forma geral, e também no contexto escolar das relações pedagógicas:

... o poder nunca é unidimensional; ele é exercido não apenas como um modo de dominação, mas também como um modo de resistência ou mesmo como uma expressão de um modo criativo de produção cultural e social fora da força imediata de dominação (GIROUX, 1986, p.147).





Para Giroux, os mecanismos de resistência, coexistindo com os mecanismos de dominação dentro do espaço escolar configuram um ambiente contraditório. Apesar desse fato, o autor entende que é possível que a escola constitua-se como uma esfera pública privilegiada, regida pelos princípios de “autodeterminação e de práxis transformadora” (GIROUX, 1986, p.158). A pergunta que essa última afirmação impõe seria: que tipo de racionalidade será capaz de promover o desenvolvimento de uma esfera pública formada por cidadãos questionadores, comprometidos com a justiça social, ainda que imersos em uma cultura de dominação?

A resposta apresentada por Giroux vai ao encontro do tema desse estudo, uma vez que o autor apresenta a noção de racionalidade emancipatória. Tal racionalidade deve transparecer no currículo através dos princípios de crítica e ação ou auto-reflexão com ação social. Ela pressupõe uma sociabilidade que acolhe o outro distante como membro de uma mesma comunidade democrática e apóia-se na compreensão das relações sociais entre os seres humanos enquanto fim e não como meio (p.249).

Outros aspectos da racionalidade emancipatória incluem a valorização da coragem cívica dos alunos, da participação ativa dos mesmos e uma ênfase na ação coletiva dos alunos “para construir estruturas políticas que possam desafiar o *status quo*” (p. 265). É importante evidenciar que, embora Giroux valorize o processo de transformação das relações econômicas como instrumento de emancipação, ele concebe o papel do conhecimento e da educação crítica para além das relações materiais. Por valorizar a subjetividade dos atores sociais, ele reconhece que outras demandas podem ser consideradas igualmente válidas como objeto de mudança (etnia, gênero, capacidade física e intelectual, etc.).

De qualquer forma, não se percebe no tratamento que Giroux dá à emancipação, dentro do contexto específico dessa obra, um questionamento do sentido totalizante que acaba sendo associado a essa categoria. Assim, apesar de reconhecer a importância da subjetividade, Giroux considera, que de uma forma ou de outra, é possível se chegar a uma emancipação abrangente, que contemple ao mesmo tempo vários tipos de opressão. Tal visão totalizante e estável da emancipação será posta em cheque por teóricos ligados à tradição pós-estruturalistas, como Ernesto Laclau.





3. A EMANCIPAÇÃO EM PERSPECTIVAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO

O movimento dos estudos curriculares em direção a abordagens pós-críticas reflete a crise social e de paradigmas do mundo contemporâneo apontada no início desse artigo e se manifesta através de algumas mudanças na definição de categorias teórico-epistemológicas. Silva (2004) aponta que, se na perspectiva crítica as categorias-chave eram “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência”, do ponto das teorias pós-críticas, as categorias enfatizadas passam a ser “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (p.17).

Na categorização proposta por Silva, problematizamos a visão de que a emancipação seja uma categoria específica da teoria crítica e afirmamos que na perspectiva pós-crítica, ela também desempenha um papel fundamental. No entanto, é preciso explicitar de que forma o conceito de emancipação se articula nos processos curriculares do contexto contemporâneo e como a emancipação pode ser redimensionada, adequando-se à fragmentação e à fluidez que marcam a dinâmica social da atualidade.

Para explicar esse processo, lançamos mão das ideias de Ernesto Laclau, que a despeito de não ter escrito especificamente sobre o currículo, fornece subsídios teórico-epistemológicos pertinentes para se interpretar que tipo de emancipação ou emancipações os processos curriculares de hoje tornam possível.

Tomamos como ponto de partida duas das dimensões da noção de emancipação que ao longo dos séculos foi construída pelo imaginário político e que são sugeridas por Laclau. Apoiando-nos nas críticas desenvolvidas por esse autor às antinomias e incompatibilidades lógicas presentes em cada uma dessas duas dimensões da emancipação, organizaremos nossa argumentação procurando articular tais pontos críticos às diversas maneiras como a emancipação pode ser reinterpretada no campo do currículo.

A dimensão dicotômica da emancipação se refere ao abismo que existe “entre o momento emancipatório e a ordem social que o precede” (LACLAU, 2004, p.1, minha tradução). Na emancipação real, a identidade emancipada constitui-se a partir da repressão ou





do impedimento da ordem social que a precede. Essa ordem social reprimida, conforme Laclau, se coloca como um “outro” absoluto, isto é, que não pode ser reduzido a nenhum aspecto do “mesmo” (a identidade emancipada). Dentro da perspectiva de Freire, por exemplo, essas dicotomias revelam-se nos binários opressor/oprimido, escravização/libertação, reprodução/transformação. Em Giroux, temos as dicotomias práxis tradicional/práxis transformadora, acomodação/resistência, entre outras.

No entanto, na maioria dos processos sociais esse abismo identitário não se sustenta. O que se percebe nos processos objetivos é a presença de uma necessidade objetiva que é parte da identidade das duas forças que se confrontam na luta emancipatória: a parte opressora e a parte oprimida. Por exemplo, se em uma escola, uma minoria imigrante luta para ter os mesmos direitos que os não-imigrantes em termos de ter sua cultura refletida no currículo escolar, e eventualmente conquista esse direito, o que se observa é uma transformação dentro de um sistema, e não um rompimento radical com o mesmo.

Mas segundo Laclau, para ser realmente radical, o momento emancipatório deve ser refratário a qualquer explicação objetiva, simplesmente porque a emancipação radical pressupõe que não existem bases comuns ou que a relação entre os pólos em luta é de antagonismo. Isso requer uma alteridade entre as partes antagônicas que é incompatível com a segunda dimensão associada à visão clássica de emancipação: a sua base social, comum tanto ao momento emancipatório como à ordem que o precede. Temos aqui a primeira antinomia ou conflito entre dimensões tradicionais do conceito, que é explicitada por Laclau nos seguintes termos:

...ou a emancipação é radical e, nesse caso, ela tem que ser o seu próprio fundamento e confinar o que ela exclui a uma alteridade radical constituída pelo mal ou pela irracionalidade; ou há um fundamento mais profundo que estabelece conexões racionais entre a ordem pré-emancipatória, a nova ordem “emancipada” e a transição entre ambas – e nesse caso, a emancipação não pode ser considerada verdadeiramente um fundamento radical (LACLAU, 2004, p.4, minha tradução).

Para o autor, essa antinomia ocorre devido ao fato de que os discursos de emancipação terem historicamente tentado incorporar duas linhas de pensamento incompatíveis: uma que defende a objetividade e a completa transparência do social, e outra que argumenta que há um





abismo tornando impossível qualquer objetividade social. O significado da emancipação emerge no limite dessas duas visões:

Emancipação significa a um e ao mesmo tempo fundamento radical e exclusão radical, isto é, ela postula, ao mesmo tempo, tanto uma base para o social como a sua impossibilidade (LACLAU, 2004, p.6, minha tradução).

Mesmo reconhecendo que do ponto de vista lógico essa antinomia seja insustentável, Laclau defende uma noção de emancipação que mantém uma operacionalidade social e uma produtividade política.

Ele propõe uma relação de como a dimensão dicotômica e a dimensão de fundamento subvertem uma a outra no tecido social, espaços onde é impossível se traçar a linha demarcatória separando o que estaria dentro e o que estaria fora da identidade emancipada – espaços de indecidibilidade. Além disso, Laclau reconhece que não se pode abandonar a noção de fundamento em virtude das aporias que ela revela em relação à emancipação. No exemplo citado anteriormente, por exemplo, poderemos encontrar aspectos culturais do currículo que satisfaçam a cultura da maioria dos grupos de estudantes, como também aspectos que provoquem conflitos e rupturas na comunidade escolar. É impossível se demarcar antecipadamente e fora do contexto como esse campo de lutas se constituirá.

A solução por encontrada por Laclau para trabalhar essa antinomia é propor um conceito de emancipação que rearticula a relação entre o particular (o dicotômico) e o universal (o fundamento). Partindo da noção de sujeito desenvolvida por Lacan na sua teoria psicanalítica, onde o particular é uma identidade concreta cindida pela presença de uma falta constitutiva, Laclau postula que a política democrática onde se dariam possíveis emancipações teria como característica:

Uma sucessão de identidades finitas e particulares que tentam assumir funções universais incomensuráveis com as mesmas; mas que, nunca são capazes de esconder a distância entre função e identidade, e podem sempre ser substituídas por grupos alternativos. Incompletude e provisoriedade pertencem à essência da democracia (LACLAU, 2004, p.15-16, minha tradução).





Nessa perspectiva, a emancipação é compreendida como um processo provisório de articulação, lutas e conquistas parciais de identidades particulares em relação a um exterior que lhe é antagônico.

Se considerarmos que, no entanto, não existem identidades dicotômicas absolutas, a emancipação em questão não se constitui um ato de fundação revolucionária. Em outras palavras, se essa dicotomização não é verdadeiramente radical (e a sociedade contemporânea tem mostrado que ela não é), então afirmamos com Laclau que “a identidade das forças opressoras tem de estar de certa forma inscrita na identidade que busca a emancipação”. Dessa forma, “ser oprimido é parte da minha identidade de sujeito lutando por emancipação; sem a presença do opressor minha identidade seria diferente” (LACLAU, 2004, p.17, minha tradução). É uma identidade que ao mesmo tempo necessita e rejeita a presença do outro antagônico. Percebemos aqui que Laclau se distancia de Freire, ao *não* relacionar a emancipação à eliminação do antagônico e ao reconhecer que a presença do antagonismo é constitutiva do tecido social.

De outro ponto de vista, se a dicotomização no processo emancipatório não resultar da eliminação da alteridade radical - como afirma Laclau - mas da impossibilidade de erradicação dessa alteridade, então podemos concluir que toda dicotomização ou antagonismo constituído em um processo de emancipação é provisório e contingente, porque sempre haverá a possibilidade de rearticulações de força e interesses, de acordo com a circulação do poder entre os grupos sociais. Isso justificaria a existência das múltiplas emancipações parciais conquistadas pelos movimentos sociais do mundo contemporâneo que se articulam em torno de demandas variadas. No campo curricular, isso justifica a constante necessidade de se rever as práticas e os documentos oficiais, de acordo com as demandas que se façam presentes em contextos e momentos históricos distintos.

Finalmente, destacamos o caráter não totalizante do conceito de emancipação proposto por Laclau. Em contraste com Freire e Giroux, ele questiona a possibilidade de se chegar a uma libertação que possa abranger a totalidade das demandas sociais, até porque essas demandas são múltiplas, de naturezas variadas, e incomensuráveis com qualquer projeto universalista.





Passamos, a essa altura, a investigar as formas como o entendimento de emancipação proposto por Laclau se aplica aos estudos das políticas de currículo da contemporaneidade.

Como vimos anteriormente, a racionalidade emancipatória articulada por Giroux apresentava propostas bem definidas para o currículo: nele o conhecimento seria construído apoiado nos processo de crítica e auto-reflexão, e voltado para o estabelecimento de uma sociedade livre da injustiça, do preconceito e da desigualdade, tanto nos aspectos materiais, como nos sócio culturais.

No mundo contemporâneo, a ascensão no cenário social de aspectos relacionados ao campo da cultura, como o multiculturalismo gerado a partir de grandes fluxos migratórios entre países, a emergência das relações de gênero, o desenvolvimento dos estudos étnico-raciais e da teoria “queer” (que discute a orientação sexual) trouxeram para o campo do currículo novas demandas e significados. Esses novos sentidos incorporados ao campo da construção do conhecimento representaram uma crítica ao essencialismo, à noção de certeza e a pretensão de emancipação totalizante característicos da teoria crítica nos estudos de currículo (SILVA, 2004, p.115-116). No ideário pós-moderno, a própria concepção de sujeito é desafiada, sendo colocado em cheque o seu centramento, a sua soberania e a sua relação com o poder na sociedade.

Em se tratando da categoria “poder”, esta passa a ser vista como uma relação que permeia todos os níveis sociais e que está estreitamente relacionada ao conhecimento e a sua construção, no sentido de que o conhecimento e poder se interpenetram na construção das subjetividades.

Nesse novo contexto, o conceito de discurso assume uma centralidade nos estudos de currículo. Acompanhando a “virada lingüística” pós-estruturalista, que problematizou o processo de significação da linguagem como algo fixo e estável e radicalizou a noção de diferença, também o conceito de currículo é redimensionado. Nas palavras de PEREIRA, o currículo pode então ser entendido como

...redes de significação permeadas por relações de poder, e, em constante processo de deslocamento. Esses deslocamentos tornam-se importantes porque dão significação múltipla à prática social e cultural nele produzida. Essas práticas mediadas pelo poder produzem uma dinâmica complexa que se estabelece a partir de negociações (PEREIRA, 2009, p.170).





Observa-se no conceito acima que, se o currículo constitui-se a partir de redes de significação, nele estão representadas várias vozes. Os sentidos fixados por esse currículo em cada momento histórico nada mais são do que as vozes que conseguiram, a partir de um processo hegemônico, prevalecer sobre discursos possivelmente antagônicos. Apoiando-me na terminologia de Laclau, entendo que cada um desses momentos de hegemonização de sentidos e prevalência de determinados significantes ou pontos nodais no currículo, seriam considerados momentos potencialmente (mas não necessariamente) emancipatórios.

Ocorre que tais momentos não são permanentes. Muito pelo contrário, o jogo o poder e o jogo de interesses entre as diferentes identidades e culturas que atuam na esfera curricular fazem com que a qualquer momento novas demandas sejam incluídas e outras sejam secundarizadas, o que desafia a concepção do currículo como uma entidade fechada e de sentido puramente regulatório.

De fato, o campo de construção do currículo é permeado de lutas políticas pela conquista de hegemônias. Nota-se o interesse dos vários atores do espaço educacional em articular suas demandas dentro do currículo, o que na maioria das vezes se dá a partir do jogo entre a diferenciação com relação às demandas antagônicas e a equivalência com as demandas que podem ser negociadas. Essa negociação torna-se particularmente propícia quando se encontram significantes capazes de aglutinar ao mesmo tempo os significados mais contraditórios, os quais Laclau denomina pontos nodais.

Daí pode se concluir que os significados fixados pelo currículo são apenas parcialmente emancipatórios, no sentido que a dimensão de fundamento (ou a dimensão universal) do mesmo sempre exclui demandas que só poderão ser contempladas a partir de um novo processo emancipatório.

Ocorrendo no campo discursivo, todo esse movimento se articula em torno da revelação e do ocultamento de intenções característicos do jogo político. Nesse jogo, há o risco permanente de a(s) emancipação(ões) ser(em) absorvida por categorias tradicionalmente pertencentes ao campo da regulação, fenômeno sobre o qual nos alerta Macedo (2006):

São visíveis os efeitos da absorção da emancipação pela regulação em diferentes esferas do social, entre elas a escola e o currículo. Marcas como a





relação entre escola e mercado de trabalho, a colonização do conceito de cidadania por práticas de mercado, a disciplinarização dos currículos, a sobrevalorização das ciências em detrimento das artes são exemplos, entre tantos outros, desses efeitos. Trata-se de marcas de uma tendência cultural dominante, cuja hegemonia no currículo tem sido questionada tanto pelas teorias críticas quanto pelo pós-estruturalismo (p.291).

O movimento de absorção acima descrito não deve ser entendido como um elemento fixo, imutável. Seguindo a lógica Laclau, seria impossível a emancipação ser completamente absorvida pela regulação devido à presença indelével de um exterior constitutivo – o outro da regulação - que nos permite sempre distinguir de um lado o que estaria alinhado com o “mesmo”, e do outro, o que estaria subvertendo esse “mesmo”.

. Sob a perspectiva de Laclau, ainda podemos compreender a emancipação ou emancipações possíveis nos processos curriculares como um significante vazio. Para entender essa dimensão da emancipação, lançamos mão das seguintes palavras de Laclau:

A ordem como tal não tem conteúdo já que só existe nas várias formas em que os fatos se realizam: porém em uma situação de desordem radical, a ordem está presente como aquele que está ausente: passa a ser um significante vazio, o significante de sua ausência. Em tal sentido, várias forças políticas podem competir em seu esforço por apresentar seus objetivos particulares”. (LACLAU, 1996, p.84).

Ora, poderíamos afirmar a mesma coisa da emancipação enquanto conceito universal: ela não existe senão como aquilo que está ausente ou como um significante vazio, e o que pode estar presente são apenas representações particulares de demandas emancipatórias. Se estas representações no currículo só se fazem a partir da fixação contingente de sentidos, concordamos com Laclau em que essas fixações são sempre estratégicas e passíveis de mudança a longo do processo social.

Gostaríamos ainda de destacar o fato de que, como a emancipação proposta pelas teorias pós-críticas não se liga a um projeto libertador, “salvacionista”, pré-determinado pelo estabelecimento do mundo que se quer alcançar, essa categoria se reveste de um grande potencial criativo. No currículo, isso transparece nas práticas inventivas e de ruptura que procuram transgredir as hegemonias regulatórias impostas pelo neo-liberalismo. Tal aspecto da emancipação foi muito bem captado por Lopes (2010) quando ele afirma que:





Nesses termos, ao falar em educação emancipatória, refiro-me àquela comprometida com o fomento de aberturas e explorações inventivas que não se caracterizam como exceções às regras estabelecidas, mas sim como excessos, transbordamentos que forçam novos modos de pensar; outras possibilidades no agir.

A emancipação é apresentada, então, não como um destino fixo, mas como um movimento de intensidade: 1) quando se coloca em movimento uma potência de ver, de agir, de sentir; 2) quando se criam condições para o surgimento de possibilidades expressivas inexistentes até então, tendo-se a consciência de que o fomento de aberturas de universo em nada está comprometido com garantias de salvação ou de “dias melhores” (p.134-135).

Por causa do seu potencial criativo, a emancipação vai muito mais além do que libertar o ser humano de uma situação opressiva. Ela oportuniza a emergência de saberes insuspeitos, ela insinua pontos de fuga, ela projeta imagens multifacetadas do mundo que o tornarão sempre arredo a qualquer tipo de totalização. Por mais que a educação e o processo de construção de conhecimento tendam à homogeneização, o diferente nunca poderá ser completamente abolido e assim nenhuma emancipação (ou regulação) de cunho universalista será possivelmente alcançada. Os diferentes sempre estarão silenciosamente afirmando a sua existência como o “outro” do “mesmo”. E no espaço entre identidades contingentemente fixadas emergem fusões, cisões, desdobramentos, duplicações, inversões e hibridismos, promovendo a multiplicação da diferença que se mostra tanto mais real, quanto produtora de novas subjetividades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se busca analisar os sentidos de uma categoria, é preciso compreender que cada momento histórico e cada subjetividade elegem para um determinado conceito os sentidos que são coerentes ou com o conjunto teórico-epistemológico daquele tempo-espaço específico ou com o modo de pensar que caracteriza determinada visão de mundo.





Dentro dessa perspectiva, os conceitos de emancipação evidenciados ao longo desse trabalho, se têm um conteúdo antagônico ou contrastante, são igualmente legítimos. Disso decorre que, dependendo do paradigma de análise de currículo que se adote e também do período histórico a que a pesquisa se refira, é perfeitamente possível se adotar qualquer das noções de emancipação sugeridas nesse trabalho.

Tendo feito essa consideração, escolho como instrumento para as minhas incursões epistemológicas no campo do currículo a visão de emancipação conforme sugerida pelas teorias pós-críticas. Justifico minha escolha primeiramente pela especificidade do meu objeto: a construção dos discursos curriculares pelos seus sujeitos. Em segundo lugar, situo o meu objeto na contemporaneidade. Compreendo que a noção de emancipação como articulação contingente, significativo vazio e processo parcial é muito mais produtiva para a compreensão das dinâmicas curriculares ambíguas da atualidade.

A impossibilidade de se ter um discurso transparente acerca dos objetos do campo curricular demanda a adoção de categorias flexíveis em termos de descrição dos processos que se desenrolam nesse campo. Entendemos que a emancipação, conforme discutida na segunda parte desse artigo pode ser uma dessas categorias flexíveis. Mais do que isso, por subverter qualquer tentativa de totalização, essa abordagem da emancipação põe em evidência a própria impossibilidade da pesquisa científica se apresentar como algo definitivo, estável e pleno de significado. Contribui assim para a desmistificação do conhecimento, e nos permite assumir a parcialidade dos significados que produzimos.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.





- LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipation (s)**. London: Verso: 2007.
- LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2005.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C.. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.
- LOPES, Eduardo S. O sonhar emancipatório e a educação. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 125-138, jan./abr.2010. Disponível em: www.ufsm.br/revistaeducacao. Acessado em 21 de novembro de 2010.
- PEREIRA, Maria Zuleide C. A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p. 169-184, jul/dez 2009. Disponível online em www.curriculosemfronteiras.org. Acessado em 20 de novembro de 2010.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11,n.32,p.285-296, maio/ago 2006. Disponível online em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> Acessado em 21 de novembro de 2010.
- SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

ⁱ A obra de Giroux que será tomada como referência é *Teoria Crítica e Resistência em Educação* (1986). Para análise de Paulo Freire, a obra mencionada será *Pedagogia do Oprimido* (1970/2005)

ⁱⁱ As obra de Ernesto Laclau tomada como referência principal é *Emancipations* (2004).

Submetido: 6.1.2011

Aceito: 18.7.2011

