



**DISCURSIVIDADES CONTEMPORÂNEAS DA EMANCIPAÇÃO: EM UMA
PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE JOÃO
PESSOA**

**CONTEMPORARY DISCOURSES ON EMANCIPATION IN THE
CURRICULUM PROPOSAL FOR BASIC EDUCATION IN THE CITY OF JOÃO
PESSOA**

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa

Pós Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro /UERJ

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPB

Financiamento CAPES-PROCAD

e-mail: mzul@uol.com.br





RESUMO

Neste texto, o argumento central de análise parte da afirmativa de que as discursividades contemporâneas sobre a emancipação estão sendo interpretadas como um significante vazio. Essa afirmação é problematizada e justificada nos seus deslocamentos histórico e de significação, utilizando-se uma metodologia textual e discursiva, ancorada em Bauman (2001), Mouffe (2007), e Hall (2003) e Laclau (2005; 1996). Na primeira parte da exposição, é pontuado, sucintamente, o período moderno. Nele, abstrai-se o sentido literal da ‘emancipação’ e as discursividades que justificavam as impossibilidades de sua concretização. Na segunda parte do texto é caracterizado e pontuado, com mais detalhes, como se interpreta a passagem da modernidade para a pós-modernidade e os deslocamentos históricos e de significação da emancipação. Na terceira parte, analisou-se inicialmente, como essas discursividades estão presentes no campo da educação e das políticas curriculares, com ênfase na realidade brasileira, que nos anos iniciais da década de 80 iniciou seu processo de redemocratização. Posteriormente, no corpo da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Estado da Paraíba – Brasil, construída no período de 1997- 2004, são abstraídos os pontos nodais que caracterizam a forma como essas discursividades estão sendo (re) inscritas. A conclusão do texto reafirma o argumento central de análise: a emancipação através dos seus deslocamentos históricos e de significação pode ser considerada um significante vazio.

Palavras chave: emancipação – modernidade - pós modernidade - proposta curricular.

ABSTRACT

Contemporary discourses on emancipation are analyzed in this text throughout their historical trajectory and the changes in their signification, found, particularly, in the Curricular Proposal of the Municipal Basic School System of João Pessoa, State of Paraíba – Brazil, constructed in the period 1997- 2004. I have based my analysis on theorists like Bauman (2001), Hall (2003), Mouffe (2007) and Laclau (2005; 1996a, 1996b). Initially, I emphasize the scenario of modern societies and specifically discourses on ‘emancipation’, an important signifier which has instigated a large part of Brazilian educational research since the end of the 1980s, when the Brazilian process of re-democratization began. In this context, major discourses of Brazilian educators emerged in the sphere of social and educational theories, like Freire (1980, 1996); Gadotti (1983, 1985); Libâneo (1985) and Saviani (1997), among others, who defended a critical education view. In the second part of the text, I describe the post-modernity period and, inspired by the ideas of Bauman (2001), I argue that the process of emancipation has not come to an end. What is in fact obsolete and emptied are the meanings associated with the concept. In ‘liquid societies’, other questions emerge and, consequently, there are new interpretations of emancipation. With Laclau (2005) and Mouffe (2007), I highlight the semantic dislocation of the signifier and, for that reason, I argue that emancipation, as a particularism, has always had an incommensurable universal significance, that is, it has always been a hegemonic signifier, but its dislocation of meaning has made it an empty signifier. Lastly, I analyze the Curriculum Proposal for the basic school system of the city of João Pessoa, in order to understand how changes in traditional meanings of emancipation have produced new meanings, in the context of post-modernity and how those meanings are being reintroduced in the curriculum proposal in question.

Keywords: emancipation - curriculum proposal of João Pessoa - modernity - post modernity.





1. INTRODUÇÃO

No período moderno, a emancipação foi uma das metanarrativas mais recorrentes na maior parte do tempo, sobretudo, na fase áurea do capitalismo do século XX, mais precisamente, nas três últimas décadas do período pós segunda guerra, quando a emancipação era vista como um dos valores universais mais importantes da época, significando a conquista da liberdade ou ‘libertação da sociedade’ (BAUMAN, 2001).

A emancipação é um desejo da humanidade que vem de longa data. As lutas sociais e políticas são marcas significativas de toda essa busca pela emancipação. A Revolução Francesa de 1789 é um marco histórico representativo na história dos movimentos sociais e políticos pautados no slogan ‘liberdade, igualdade e fraternidade’, como um direito de toda a humanidade.

No século XX, através de um número cada vez mais crescente de Leis, Acordos, Convenções etc., os direitos dos cidadãos foram amplamente legitimados. No entanto, a busca por uma sociedade de direitos iguais para todos continuou sendo adiada. Todavia, não se pode negar o avanço significativo no campo das conquistas dos direitos da pessoa humana. Não se pretende discutir essas conquistas sociais e políticas referentes aos direitos humanos, nem o que eles representaram ou representam para a humanidade. Mas, assim como Bauman (2001), acredita-se que muitos danos já foram causados à humanidade diante da fixidez, da previsibilidade e das certezas que alicerçavam a sociedade moderna.

Aposta-se, como Bauman (2001, p. 29), na vinda de mutações mais promissoras. O citado autor junta-se ao pensamento dos filósofos contemporâneos franceses, Deleuze e Guatari, que não acreditam no mito de que fragmentos possam um dia formar uma unidade, ou seja, a mesma unidade original de antes. “Não acreditamos numa totalizante primordial que existiu uma vez, muito menos numa totalidade final que espera por nós no futuro”.

Desconstruir essa crença passa pela ideia da emancipação como significante vazio proposta por Laclau (2005). Novas lógicas que não se aproximam mais da emancipação, enquanto processo que ‘liberta-nos da sociedade’. Não é mais válida essa significação na ‘sociedade líquida’, termo nominado por Bauman (2001), nem na modernidade como crise de horizontes assumida por Laclau (1996). Ambos acreditam que os deslocamentos da emancipação marcam o surgimento de novos sentidos, o que impõe uma nova atitude e





interpretação epistemológica. Bauman (2001, 59), referindo-se a essa questão, evidencia que “foi só o sentido atribuído à emancipação sob condições passadas e não mais presentes que ficou obsoleto – não a tarefa da emancipação em si. Outra coisa agora está em jogo”.

Essa afirmativa expressa o desejo de busca da emancipação contínua através de novas peças que se inserem nesse jogo. Diante dessa nova lógica, analisa-se, a seguir, como as discursividades contemporâneas da emancipação, a partir dos argumentos teóricos de Laclau (1996), Mouffe (2007) e Hall (2003), podem trazer argumentos teóricos significativos para a sua reinterpretação.

2. PENSANDO A EMANCIPAÇÃO COMO UM SIGNIFICANTE VAZIO

A emancipação como um significante vazio não tem em si uma significação pré-determinada. O significante vazio dá à emancipação um caráter de totalidade e de horizonte incomensurável. Logo, a possibilidade da sua concretização como um universal absoluto mostra-se em nível de horizonte. O que de fato pode contribuir para que o significante vazio ‘emancipação’ apresente-se como uma possibilidade de concretização de emancipações contingentes passa pela agregação de cadeias equivalenciais que envolvam outros setores da sociedade para além da classe social e, ainda, quanto mais extensas forem essas cadeias equivalenciais, mais mista será a natureza dos vínculos que entram em sua composição, conseqüentemente, maiores chances de sucesso das suas causas ou demandas (LACLAU, 2005, p.103).

Todavia, há uma questão, nesse argumento, que parece complexa e apropriada para justificar a emancipação enquanto horizonte incomensurável, ou seja, a ideia de que as cadeias equivalenciais são formadas por um conjunto de particularismos diferenciais e de que, em cada um deles, a totalidade deve estar presente como um ato individual de significação. Portanto, a totalidade faz parte da condição da realização da significação.

De acordo com Laclau (2005), para aprender conceitualmente essa totalidade, deve-se aprender seus limites, ou seja, deve-se distingui-la de algo diferente de si mesma. Essa diferença, sem dúvida, somente pode ser outra diferença e, como se está tratando com uma totalidade que abarca todas as diferenças, esta outra diferença que provém do exterior é que





permite constituir a totalidade – seria interna e não externa a esta última, portanto, não seria um trabalho totalizador (LACLAU, 2005, p.94).

O autor ressalta, ainda, que a única possibilidade de se ter um verdadeiro exterior seria que o exterior não fosse, simplesmente, um elemento a mais, neutro, senão o resultado de uma exclusão de algo que a totalidade expelle de si mesma a fim de constituir-se. Um exemplo de emancipação: é quando se faz a demonização de um setor minoritário da sociedade, a fim de que essa sociedade alcance um sentido de coesão. Sem dúvida, isso criaria um novo problema com o elemento excluído, pois todas as outras diferenças são equivalentes entre si – equivalentes a sua rejeição comum à identidade excluída.

O traço comum que torna possível a mútua identificação entre os membros seria a hostilidade comum que há a algo ou alguém. A equivalência é precisamente o que subverte a diferença, de maneira que toda identidade é constituída desta tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência (LACLAU, 2005, p.4). Isso, segundo o autor, aponta que no lócus da totalidade tem-se tão somente essa tensão. O que se tem, em última instância, é uma totalidade falida, o lugar de uma plenitude inalcançável.

A totalidade constitui-se um objeto que é, às vezes, impossível e necessário. Impossível porque a tensão entre equivalência e diferença é, em última instância, insuperável; necessária, porque sem algum tipo de fechamento, por mais precário que seja, não traz nenhuma significação nem identidade (Ibidem, p.94). O que isso tem evidenciado, nas análises do autor é, somente, que não existem médios conceitos para apreender totalmente esse objeto, porque a representação é mais ampla que a compreensão conceitual. O que permanece é a necessidade de ascender de alguma maneira ao campo da representação. A representação tem, com seus únicos meios possíveis, as diferenças particulares (Ibidem, p.95).

O argumento que o autor desenvolve evidencia que, nesse ponto, existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser particular, assuma a representação de uma totalidade incomensurável. Dessa maneira, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela ainda é e a significação mais universal da qual é portadora. Essa operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que se denomina de hegemonia (significante vazio). E dado que essa totalidade ou universalidade encarnada é, como se tem visto, um objeto impossível, a identidade hegemônica passa a ser





algo da ordem do significante vazio, transformando a sua própria particularidade no corpo que encarna uma totalidade inalcançável.

Esses deslocamentos retóricos fazem crer que a aglutinação das cadeias equivalenciais, que lutam pela emancipação, nesse cenário de crise de horizontes da modernidade, tem possibilidades de buscar novas formas contingentes e parciais de estabelecer uma relação de hegemonia, compreendendo que a significação de um universal incomensurável existe, enquanto um horizonte inalcançável, e, ao seu lado, estão os particularismos em permanente processo de negociação entre as superfícies discursivas, mutuamente contraditórias, com o objetivo de produzir novos sentidos diante dos deslocamentos temporal e sintagmático.

Esses novos sentidos alteram-se em busca desse universal inalcançável. Mas seu momento de fixação acontece, contingencialmente, até que novas negociações apareçam para deslocá-lo. A produção de novas discursividades e novos sentidos para os significantes, entre eles, a emancipação, tem implícito o sentido de universalização inalcançável que opera em um processo de alternância entre os particularismos. Como o próprio Laclau (1996b, p.55) frisou, “não é possível afirmar uma identidade diferencial sem distingui-la de um contexto (particularismos estão contidos em universalismos e vice-versa)”.

Em resumo, a primeira inferência a que se chega, neste texto, demonstra que a totalidade (enquanto emancipação de toda sociedade) não pode ser erradicada, porque, como uma totalidade falida, constitui um horizonte e não um tólos. Se fosse diferente, e a sociedade estivesse unificada por um conteúdo ôntico determinado – determinação – em última instância, pela economia, o espírito do povo, a coerência sistêmica, etc., a totalidade poderia ser diretamente representada por um nível estritamente conceitual (Ibidem, p. 95).

3. EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: ELOS ENTRE O UNIVERSALISMO E OS PARTICULARISMOS

Análises gerais sobre o campo da educação brasileira, a partir da compreensão da emancipação como momento de hegemonia, interpretada como um significante vazio, demonstrou que, ao longo da sua história, novas discursividades estão vinculando a emancipação ao significante vazio na sua dimensão de incomensurabilidade. Os





deslocamentos de sentidos que o significante vazio da emancipação vem assumindo não são meros acasos históricos, mas resultam das mudanças paradigmáticas de análise das articulações entre universalismos e particularismos, que “não é algo que somente tem lugar no nível das palavras e das imagens: também se sedimenta em práticas institucionais” (LACLAU, 2005, p.137).

No contexto educacional, isso significa articulação das palavras e das ações, de maneira que a função de fixação nodal nunca se torne, apenas, uma mera operação verbal, mas, que esteja sempre inserida em práticas materiais que podem adquirir firmeza institucional. Isto é, qualquer deslocamento hegemônico deveria ser concebido como uma troca na configuração do Estado (...) (Ibidem, p.138). Diante dessa troca, a exemplo de moderno para neoliberal, fica evidente que o significante vazio ‘emancipação’ também se desloca e apresenta sentidos metafóricos que se vinculam às novas discursividades que esses contextos produzem.

A emancipação como significante vazio, ou seja, uma significação de múltiplos sentidos, inseriu um destes, a liberdade, nas agendas atuais, como um dos princípios universais mais presentes na Constituição Federativa do Brasil (CFB/88) e em diversos documentos oficiais que tratam da educação brasileira, desde as últimas décadas do século XX. A partir de então foram disseminadas no Brasil teorias sociais e educacionais de pensadores europeus, com características mais críticas, que influenciaram educadores brasileiros no tempo presente e passado, a exemplo de: Freire (1998,1996); Gadotti (1983,1985); Libâneo (1985); Saviani (1997), entre tantos outros, que defenderam em suas teorizações, e ainda defendem, uma educação crítica, interrompida pelo golpe militar de 1964 e, posteriormente, retomada nos fins da década de 80 com o processo de redemocratização do país.

A segunda metade da década de 80 foi marcada pelo retorno da centralidade da educação crítica referendada no compromisso de promover uma educação voltada para a emancipação no Brasil, sob o slogan ‘educação como instrumento de emancipação’. Essa concepção de educação crítica foi possível devido à mudança na forma de poder no Brasil. Essa mudança, gradativamente, dispersa o poder autocrata (ditadura militar) e favorece o surgimento de uma pluralidade de poderes que, a partir de então, assumem um caráter





representativo mais amplo na sociedade política e civil. Nesse contexto, a sociedade civil organizada constitui-se através de inúmeros movimentos sociopolíticos para reivindicar demandas sociais diversas, centradas na emancipação que, de forma gradativa, vinha sendo deslocada em múltiplos sentidos.

Laclau (2005, p.96) fez um estudo denso sobre a construção política do povo em sua obra 'Razão Populista' que incorpora novas reelaborações do processo político de formação de um povo a partir de análises discursivas. Nesse contexto, apropria-se de recursos retóricos que o leva a discordar de que a escassez de palavras no processo de nomeação está relacionada a uma carência puramente empírica. Com esses argumentos retóricos, o autor justifica os deslocamentos discursivos dos significantes vazios e explica como se estabelece uma relação hegemônica. Ou seja, quando uma diferença particular assume a representação de uma totalidade que a excede, isso outorga uma clara centralidade a uma figura particular dentro do arsenal da retórica clássica: a sinédoque (a parte que representa o todo). Laclau sugere que a sinédoque não é somente um recurso retórico a mais, que simplesmente é agregado à taxonomia junto a outras figuras, como a metáfora ou a metonímia, mas cumpre uma função ontológica diferente (LACLAU, 2005, p.97).

Com esses novos direcionamentos epistemológicos, Laclau (2005) sustenta que os deslocamentos retóricos são importantes no processo de construção de novos sentidos dos significantes vazios, entre eles, a emancipação, que, ao lado de outros significantes vazios, como liberdade, diversidade, tolerância, autonomia, igualdade, cidadania, democracia, fraternidade etc., assume uma universalidade incomensurável, que só consegue se estabelecer como relação hegemônica quando uma diferença particular assume uma totalidade que a excede.

Assim, pensar como se dá uma relação hegemônica no âmbito da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Estado da Paraíba, no Brasil, requer, a priori, que se compreenda que essas propostas são desdobramentos das macro políticas curriculares globais e nacionais, portanto, constituem-se em um espaço de poder, antagonismo e de conflito (MOUFFE, 2007).

Essa afirmativa pauta-se no argumento de Mouffe (2007) de que a dimensão do político não se faz da eliminação da relação antagônica e nem da sua sublimação. O 'político'





incorpora a dimensão de antagonismo que é constitutiva das sociedades humanas. Enquanto a 'política' deve ser vista como o conjunto de práticas e instituições através do qual se cria determinada ordem, organizando a coexistência humana no contexto da conflitividade derivada do político.

Dessa forma, as dimensões do político e da política são indissociáveis. E essa indissolubilidade pode ser traduzida para o campo das políticas curriculares, ou seja, o âmbito do instituinte (dimensão do político) e do instituído (dimensão da política) também são indissociáveis. O político se faz dos antagonismos (conflitos), vistos como focos salutares e importantes no processo de organização da 'política' (espaço onde as práticas institucionalizadas manifestam as relações de poder).

Compreender como essas dimensões de político e de política articulam-se, a partir do pensamento de Mouffe (2007), no campo das políticas curriculares traz a possibilidade de pensar as relações de poder como uma relação de agonismo, ou seja, uma relação que considera os antagonismos (conflitos) de forma adversarial e como ponto de partida para a transformação de uma relação de antagonismos em uma relação de agonismos. Isto é, transformar relações antagônicas em relações agonísticas requer que os debates ofereçam maior número de alternativas possíveis, a fim de que se possa oferecer diversas formas, políticas de identificação coletiva, em torno de posturas mais democráticas e diferenciadas, em que o consenso e o dissenso sejam presenças constantes nesse processo de escolha.

Pensar as relações de poder baseadas em uma relação agonística nas políticas curriculares faz negar, como já fizeram Lopes (2007), Lopes; Macedo (2002, 2004, 2006, 2008), Moreira (1995, 2003, 2005), Pereira (2006), a visão do Estado como o único centro produtor das políticas educacionais e, por extensão, das políticas curriculares. A centralização do poder tem vínculos históricos. Um desses vínculos mais recentes é o colapso soviético, por colocar em um plano indiscutível a hegemonia do neoliberalismo e reforçar a ideia de que não há saídas para a ordem existente. Essa tese repercutiu com muita ênfase no âmbito das políticas de curriculares, em particular, quando tratadas no contexto da globalização (MOUFFE, 2007, p.37).

Esse contexto foi bastante apropriado para a disseminação da ideia de que as políticas curriculares globais subverteriam as políticas curriculares locais. No entanto, em alguns





países, como Inglaterra, Estados Unidos e Brasil, essa concepção vem sendo reinterpretada. No Brasil, pesquisas recentes sobre as políticas curriculares, desenvolvidas por pesquisadores(as) como Lopes (2007), Lopes; Macedo (2002, 2004, 2006, 2008), Moreira (1995, 2003, 2005), pautados(as) na teorização de ciclo de políticas de Stephen Ball (1994) e Bowe e Gold (1992), têm redirecionado tais análises, enfatizando que as políticas curriculares devem ser pensadas como momentos associados de contexto, texto e consequências, a curto e a longo prazo.

Essa ideia de continuidade e de envolvimento dos momentos das políticas curriculares propostas por pesquisadores(as) brasileiros(os) demonstra que as propostas curriculares englobam o universal e o particular, termos utilizados por Laclau (1996b, p.68) para afirmar que: “o universal é incomensurável como o particular, porém não pode, sem dúvida, existir sem este último”. Essa afirmativa traz outra inferência, a de que o movimento das políticas curriculares se realiza de forma imbricada entre o universal e o particular. De um lado elas são universalizantes, constituindo o horizonte de todo o processo de construção curricular global e nacional. De outro, elas são articuladas em cadeias equivalenciais de particularismos curriculares ou de micro políticas curriculares, que se concretizam de forma associada nos sistemas federal, estadual e municipal, a partir da diferença que constitui a falta ou a ausência que as complementam, na tentativa de homogeneizá-las. No entanto essa possibilidade torna-se improvável, considerando-se que a diferença inerente a cada uma, ao mesmo tempo que as junta para torná-las a mesma, possibilita também que elas sejam outras na diferença, pela impossibilidade de torná-las iguais ao que já eram antes.

Diante desse jogo equivalencial e diferencial em busca de hegemônias contingentes no âmbito das políticas curriculares, passa-se, então, a analisar como as discursividades contemporâneas sobre emancipação, assumida como um significante vazio, estão presentes na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Mas, antes, é indispensável descrever as principais características dessa proposta.





4. CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB/BRASIL

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, originada de uma construção coletivaⁱ, está estruturada, desde 2005, nos Volumes I e II, e, oficialmente, norteia a organização da educação infantil e do ensino fundamental do município em estudo. O volume I trata da educação infantil, do 1º e 2º ciclos do ensino fundamentalⁱⁱ, séries iniciais (de 1ª à 4ª série)ⁱⁱⁱ, e da educação de jovens e adultos, incluindo os temas transversais (educação para a saúde, ética e cidadania, pluralidade cultural, orientação sexual e meio ambiente) e as adaptações curriculares aos portadores de necessidades especiais (visuais, mentais, auditivas etc.). Em todas as etapas, há sugestões de possibilidades metodológicas, formas de avaliação por critérios, referências bibliográficas e os anexos, que incorporam uma série de leis e resoluções que normatizam o sistema municipal de ensino. O volume II contempla as informações referentes ao detalhamento dos componentes curriculares^{iv} do 3º e 4º ciclos, ou seja, da 5ª à 8ª séries^v e aos temas transversais (educação para a saúde, ética e cidadania, pluralidade cultural, trabalho e consumo e meio ambiente). Esse detalhamento se faz por série e traz, também, os eixos temáticos de vinculação dos conteúdos e seus objetivos, as possibilidades metodológicas, formas de avaliação por critérios, referências bibliográficas e anexos idênticos ao volume I.

A introdução da referida proposta, tanto no volume I como no II, consta de uma apresentação em que se ressalta que seus estudos e análises partiram dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)^{vi} e de diversas propostas pedagógicas e científicas em debate na atualidade, bem como dos saberes docentes de educadores da rede municipal de ensino, contando com a assessoria de professores da Universidade Federal da Paraíba. Destaca-se, também na apresentação, a reafirmação de que “o direito constitucional à educação só se concretiza na efetiva aprendizagem dos saberes escolares acumulados historicamente; preocupação com uma aprendizagem efetiva voltada para a cidadania”^{vii}.

Essas preocupações levaram a equipe de organização e sistematização da proposta curricular junto com o coletivo de professores(as) a assumir, de forma articulada, a universalidade da aprendizagem e os particularismos das diferenças presentes no contexto,





com a finalidade de demonstrarem uma proposta curricular em que a diferença seria apresentá-la com a “cara e o jeito da nossa rede (...)”^{viii}.

Essa afirmativa chamou atenção e levou a destacar as palavras de Hall (2003) que, pautado em Laclau (1996b), reafirma que

o universal é um significante vazio, ‘um significante sempre em recuo’. Portanto, o universal é um horizonte que, apenas, orienta cada diferença particular, sem cair na tentação de absolutizar a diferença que é incompatível com o caráter multicultural das sociedades contemporâneas. (HALL, 2003, p.82)

A introdução traz, ainda, um histórico da construção da proposta que detalha a metodologia desenvolvida para a sua elaboração; um roteiro escrito e fotográfico das excursões didático-pedagógicas realizadas com os educadores durante o processo de formação continuada; as concepções assumidas para a organização do conhecimento escolar; as opções teórico-metodológicas voltadas ao ensino e aprendizagens; e as concepções de avaliação das aprendizagens.

A parte da proposta curricular referente ao ensino fundamental séries iniciais (1^a à 4^a), ou seja, 1^o e 2^o ciclos (Lei 9394\1996)^{ix}, tem início dando ênfase aos objetivos gerais postos nos PCN/97 e aos sete componentes curriculares por série^x. Detalha, ainda, para cada série, os conteúdos por eixo temático com seus respectivos objetivos, possibilidades metodológicas, critérios de avaliação e referências bibliográficas.

De posse desses dados e considerando que o quantitativo de informações contidos nos volumes I e II era excessivo, para o primeiro desdobramento desta pesquisa foi feito um recorte, priorizando as questões que são comuns aos volumes, a exemplo da introdução, por conter as matrizes teórico-metodológicas voltadas ao ensino fundamental (1^o, 2^o, 3^o e 4^o Ciclos) e os seus objetivos gerais. Esse recorte justifica-se porque, de acordo com a CFB/88, no seu art., 208^{xi}, esse nível de ensino é o único que mantém a obrigatoriedade de financiamento e universalização.





5. ANÁLISES SOBRE AS DISCURSIVIDADES DA EMANCIPAÇÃO PRESENTES NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA/PB/BRASIL

As discursividades iniciais da emancipação, presentes na introdução da citada proposta curricular, explicita com destaque que a concepção de educação assumida pela rede traz o sentido de educação transformadora^{xii}. Essa concepção de educação articula-se ao pensamento freiriano que propôs e defendeu uma educação transformadora como um dos instrumentos da emancipação. Isto é, uma educação que produzisse a ruptura com a educação bancária e contribuísse para que o educando “assumisse o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de *recedor* da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 1996, p. 124).

A educação transformadora aparece como primeira discursividade que envolve a compreensão da emancipação enquanto um significante vazio. Portanto, tem implícito o caráter universalista da incomensurabilidade. Essa concepção de educação transformadora não pode ser vista como algo em desuso, morto e obsoleto, e está em consonância com Laclau (1996a), quando o autor diz que os princípios da modernidade, entre eles, o da emancipação, dentro da crise de horizontes da modernidade, não precisam ser abandonados, mas reformulados em uma perspectiva diferente.

Talvez, a alternativa apropriada para pensar a emancipação em uma perspectiva diferente envolva pensar que, de um lado, o processo educacional tem como demandas particularistas as alterações cognitivas, atitudinais e de habilidades bio-psico-motoras e de performatividade, e, de outro, apresenta incomensurabilidades ou horizontes inalcançáveis que pensam em uma educação igual para todos, em qualidade e igualdade de acesso, desenvolvimento de habilidades voltadas à criticidade e participação ativa do educando na sociedade.

A concretização dessa perspectiva diferente, proposta por Laclau (1996a, p.29), implica admitir que o caráter do universalismo educacional se faz também da adoção de múltiplas concepções, sejam elas: conservadora, bancária, problematizadora, pragmática, interdisciplinar etc. Esse seria mais um horizonte a se alcançar através da imbricação de diversos tipos de concepções de educação na busca de uma educação que trabalhe a favor da





igualdade incomensurável e da diferença em respeito à heterogeneidade de identificações dos sujeitos.

Por outro lado, fica também explícito que as discursividades contidas na proposta curricular abordam a necessidade da educação atual de promover múltiplas oportunidades de desenvolver competências e performances técnicas dos cidadãos e cidadãs, com o objetivo de inseri-los no processo de mutações das sociedades atuais, ou seja, promover a articulação do universal e do particular (educação generalista e pragmática). A consecução desse objetivo, na análise da proposta curricular da educação pública em pauta, defende um currículo interdisciplinar.

Esse currículo interdisciplinar é apresentado como um meio de articulação para a organização entre os particularismos presentes nos componentes curriculares e, ao mesmo tempo, anuncia a preocupação com uma educação vista como horizonte universal, com o objetivo de agir pautando-se em uma concepção de educação multicultural. Isso quer dizer promover situações ricas de aprendizagem, para propiciar aos(as) educandos(as) oportunidades de pensar, elucidar, construir conhecimentos, favorecer o diálogo, a troca, a construção de valores humanos e solidários, valorizando as diferenças culturais e étnicas.

Nos objetivos gerais do ensino fundamental também estão presentes preocupações com a interdisciplinaridade do currículo, visando criar diálogos entre as diversas áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, iniciar um processo de transversalização de temas nos diversos componentes curriculares. Também fica explícita, nessa proposta, a produção de novas discursividades da emancipação, as quais dão ao significante vazio ‘emancipação’ a oportunidade de produzir novos sentidos e novos significantes, também vazios, como liberdade, diversidade, tolerância, solidariedade, autonomia, respeito, ética etc.

Essa concepção de análise discursiva traz mais uma inferência, ou seja, as concepções teóricas postas na proposta curricular são híbridas, como têm demonstrado as pesquisas sobre as políticas curriculares de Lopes; Macedo (Lopes; Macedo 2002, 2004, 2006, 2008). Esse hibridismo que Macedo (2004, p.01) chamou de mescla com o objetivo de tornar mais claro como esse processo acontece e está presente no campo das políticas curriculares globais, nacionais, locais. Esse hibridismo se faz pela diferença e mescla as políticas curriculares (globais, nacionais e locais), com a intenção de transformá-las em uma mesma política, ou





seja, homogeneizá-las acaba criando novas lógicas políticas no campo das políticas curriculares, favorecendo a sua hibridização a partir da diferença que nunca as torna a mesma, mas outra, com traços da sua origem, que já não são os mesmos, mas outros, construídos da mescla das diferenças na diferença.

Referindo-se às concepções de educação presentes nos diferentes modelos de currículos, como conhecimento dinâmico e global, transformador ou problematizador e construtivistas, é bom lembrar que, embora esses modelos curriculares se diferenciem, eles, também, contém o universalismo inerente à organização do conhecimento. Portanto, a preocupação com o educando da rede pública de ensino não se faz com aprendizagens que se isolam dos grandes anseios (incomensurabilidades) do cidadão.

As políticas curriculares que norteiam as concepções que organizam o conhecimento descrito na proposta curricular demonstraram que o papel da educação é promover uma educação de qualidade que, no seu universalismo e particularismo, favoreça a apropriação de instrumentos essenciais para a aquisição dos saberes, como a leitura, a escrita, a expressão oral e a solução de problemas, relacionados ao dia a dia do educando; inclusão de conteúdos básicos formados pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o desenvolvimento pleno do educando, no seu meio social, onde a aprendizagem continua acontecendo^{xiii}.

A educação de qualidade oferecida na rede pública educacional assume, de um lado, a democratização do acesso e, de outro, a utilização de recursos pedagógicos na escola^{xiv}, com vistas a buscar a igualdade de condições na diferença de ser os mesmos (iguais) e de ser o outro (diferente) de outros (diferença). Isto é, de ser uma educação pensada na sua incomensurabilidade, ou seja, de pensar possibilidades para todos e, ao mesmo tempo, para ser outro na diferença que o particulariza e o diferencia do outro e como outros (C.f. LACLAU, 1996a, p.31).

Nas possibilidades metodológicas, as discursividades contemporâneas, vinculadas à emancipação, defendem o desenvolvimento de uma prática educativa voltada para a liberdade, ou seja, necessidade de se explorar diversas possibilidades que valorizem a interação, participação, comunicação, afetividade, democracia, pluralidade de poderes, capacidade criativa e transformadora^{xv}. Na avaliação, a concepção transformadora destaca a participação





e a reflexividade. Alcançá-las só seria possível se fossem considerados pontos fundamentais, como: diálogo, participação, clareza nos encaminhamentos, criticidade, criatividade, curiosidade, investigação e prazer^{xvi}.

6. PARA RETOMAR DEPOIS...

Como frisado anteriormente, as análises apresentadas neste texto constituem, apenas, um dos desdobramentos de pesquisa. Nesta fase inicial, evidencia-se que na essência da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa as discursividades sobre o significativo vazio ‘emancipação’ estão presentes, e esse significativo foi deslocado e pluralizado de sentidos.

A ideia de educação transformadora convive ao lado das perspectivas construtivista e interdisciplinar de currículo, produzindo, de um lado, um sentido de educação dinâmica e articulada às mudanças de uma sociedade globalizada e competitiva, e, de outro, a continuidade e busca de uma educação transformadora, considerando os princípios universais e os seus deslocamentos de sentidos diante da crise de horizontes da modernidade, que não são a mesma coisa do que já foram em outros momentos históricos vividos no Brasil.

Todos os argumentos defendidos ao longo deste texto são parciais, o que não impede que sejam feitas algumas observações importantes, dentre as quais: a educação advém da forma como a dimensão do político se insere no âmbito das políticas curriculares, de como o poder e emancipação se articulam, quando pensados como um campo de relações de poder agonísticas, ou seja, quando os antagonismos possibilitam a presença do consenso e do dissenso como meio de transformar as relações de poder antagônicas em agonísticas (MOUFFE, 2007); a liberdade como um significativo vazio foi mais recorrente, e como a emancipação produz um horizonte inalcançável que se constitui da esperança que se tem de construir, também, através do particularismo (modelos educacionais locais), uma educação pública que promova a aquisição de conhecimentos e se traduza em poder, ou seja, competências que desenvolvam habilidades para tomar decisões de acordo com as opções de vida do sujeito; os deslocamentos discursivos na interpretação da emancipação, diante da crise de horizontes da modernidade, transformam-se em outros significantes que também são





significantes vazios, a exemplo da liberdade, autonomia, igualdade, solidariedade, tolerância, justiça, fraternidade, democracia, cidadania, entre tantos outros.

Em resumo, considerar os vínculos que esses significantes vazios têm com o poder, assim como a emancipação, é compreender que essas conquistas particularistas não se fazem pelo consenso, mas através de conflitos originados das relações de poder e das inúmeras posições dos sujeitos (religiosa, de gênero, sexual, classe, raça/etnia, entre outras) que podem ser alteradas por uma pluralidade de formas contingenciais e parciais de emancipações, tendo a emancipação como incomensurabilidade inalcançável, cada vez mais presente na crise de horizontes da modernidade, conforme abordado ao longo do texto. Por último, ressalta-se que o texto está aberto à espera de sugestões e críticas que, sem dúvida, trarão novas possibilidades de análise aos desdobramentos futuros desta pesquisa e poderão ser retomadas depois.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien Editora: RJ: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRASIL/MEC. **Lei 9394/96**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial – 23/12/96, Imprensa Nacional, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 28/01/2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

HALL, Stuart. **Da diáspora identidades e mediações culturais**. Reimpressão Revista (2ª/2008). Organização de Liv SoviK; Tradução Adelaide La Guardia Resende et.all. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LACLAU, Ernesto. Poder e representação. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. Em 07/dezembro/1996a- (87-28). Tradução de Joanildo A. Burity da Fundação Joaquim Nabuco de Recife/PE. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau>. Acesso em 25.09.11





LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996b.

MOUFFE, Chantal. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

MACEDO, Elizabeth. O que queremos dizer com educação para a cidadania. In LOPES et al. **Políticas Educativas e as dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj; 2008.

MACEDO, E. F. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2004.

PEREIRA, M. Z.C. Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In José Augusto Pacheco; José Carlos Morgado e Antônio Flávio Moreira (Org.) **Globalização e (Des) Igualdades: Desafios Contemporâneos**. Porto, Portugal: Porto Editora LTDA, 2007.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Editoração PMJP/SEDEC em Janeiro de 2003. João Pessoa/Paraíba/Brasil.

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO JOÃO PESSOA. Vol. 1- Ensino fundamental (1ª a 4ª séries). p. 428. Editoração PMJP em 2004. João Pessoa/Paraíba/Brasil.

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO JOÃO PESSOA. Vol. 2- Ensino fundamental (4ª a 8ª séries). p. 328. Editoração PMJP em 2004. João Pessoa/Paraíba/Brasil.





- ⁱ Elaborada por professores(as) e técnicos(as) dos setores pedagógicos da rede municipal de ensino e pesquisadores(as) que se inserem na produção do conhecimento no campo da educação e no campo do currículo em âmbito local, nacional e global, no período de 1997 a 2004, elegendo como eixos articuladores a leitura e a escrita. (C.f. na Proposta Curricular (PC), p.08).
- ⁱⁱ Atualmente, no Brasil, a educação básica contém a educação infantil de 0 a 5 anos, o ensino fundamental de 6 a 14 anos, passando de 8 para 9 anos em 2007, e ensino médio de três anos (03), ou seja, de 14 a 17 anos.
- ⁱⁱⁱ Atualmente, no Brasil, a educação básica contém a educação infantil de 0 a 5 anos, o ensino fundamental de 6 a 14 anos, passando de 8 para 9 anos em 2007, e ensino médio de três anos (03), ou seja, de 14 a 17 anos.
- ^{iv} Componentes Curriculares do 3º e do 4º Ciclos, ou seja, de 5ª à 8ª séries.
- ^v Mais uma vez é preciso frisar que, atualmente, o ensino fundamental vai do 5º ao 9º anos, e que, na época da aprovação dessa proposta curricular, a legislação do ensino fundamental de nove anos ainda não havia sido aprovada. Isso só ocorreu no ano de 2007.
- ^{vi} Os PCN foram implantados no Brasil a partir de 1997, compreendendo um conjunto de diretrizes norteadoras para o Ensino Fundamental. Inicialmente, surgiram como referenciais e ponto de partida na construção das políticas e das práticas curriculares para o trabalho docente centrado em estratégias, objetivos, metodologias, conteúdos e formas de avaliar.
- ^{vii} C.f. na PC, p.07.
- ^{viii} Ibidem.
- ^{ix} Cf. LDB 9394/96 no Capítulo II – DA EDUCAÇÃO BÁSICA – art. 23.
- ^x Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Formação Religiosa (PC, p. 367).
- ^{xi} Cf. Constituição Federativa do Brasil (CFB/88). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Consulta feita em: 23/01/2009.
- ^{xii} C.f. na PC, p. 09.
- ^{xiii} Ibidem, p. 29.
- ^{xiv} Ibidem, p. 31.
- ^{xv} Ibidem, pp. 37-42.
- ^{xvi} Ibidem, pp. 37-42.

Submetido: 14.5.11

Aceito: 15.10.11

