

DISCURSIVIDADES CONTEMPORÂNEAS DA EMANCIPAÇÃO PRESENTES EM UMA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Maria Zuleide da Costa **Pereira** – UFPB

Agência Financiadora: CAPES

Este texto analisa as discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino. Essa minha opção de análise justifico nas inquietações oriundas de interpretações niilistas sobre o fim da busca da emancipação, em algumas teorizações contemporâneas.

Início minhas análises destacando as teorizações de Bauman (1999 e 2001) que faz uma interpretação niilista sobre a emancipação, ao afirmar que ela está obsoleta e esvaziada de sentido, em se tratado da modernidade. Talvez, ao logo de minhas análises eu possa concordar, em parte, com essa afirmativa. Mas, no momento, quero ressaltar que nas teorizações deste autor, pós – modernidade ou sociedades líquidas se apresenta como novo estágio da sociedade, e, nele, tem uma afirmativa provocativa que considerei quando da opção de escolha de objeto de análise: ‘ a guerra da emancipação não acabou’ (BAUMAN, 2001,62).

Acreditando nesta última afirmativa do autor fui buscar entre possibilidades e impossibilidades as novas formas de interpretações da emancipação para os contextos contemporâneos. Uma das possibilidades que me permitiu fazer uma releitura da emancipação pautaram-se nos argumentos teóricos de Laclau (1996a:10) que, a meu ver, no campo teórico pesquisado ofereceu maior número de elementos significativos de análise e de reinterpretação.

Um dos elementos mais importantes que, inicialmente, considero em minhas análises volta-se a desconstrução da polarização modernidade\pós-modernidade, sendo que esta última “não constitui um bloco essencialmente unificado, mas é o resultado sedimentado de uma série de articulações contingentes”. Com essa afirmação, o autor, traz a possibilidade de ampliação dos horizontes e, em sequência, levar outras articulações contingentes a se evidenciarem, implicando “numa nova atitude frente à modernidade: não de uma ruptura radical, mas uma nova modulação de seus temas; não de abandono de seus princípios básicos, mas sua hegemonização por uma perspectiva diferente”. Ainda, pode provocar a expansão do campo da política e não a sua retratação – “um alargamento do campo da indecidibilidade estrutural que abre caminho para um aumento do campo para a decisão política” (LACLAU, 1996a:10).

Acreditando nesta sua concepção de análise, a qual, ressalta a passagem da modernidade para a pós – modernidade como crise de horizontes (Laclau, 1996a). Tento, como o autor, perceber que na verdade, é modernidade que deve ser vista como fim de horizonte (LACLAU, 1996^a). Nela a emancipação era traduzida como um valor absoluto e tinha o sentido único de ‘libertação’ (BAUMAN, 2001) destinada apenas a um determinado grupo social.

No entanto, ao assumir a perspectiva de Laclau (1996a) de compreender a modernidade como a crise dos horizontes, não parece adequado ater-se à apenas um grupo social (classe social), mas, a diversos grupos sociais que representam as complexas e múltiplas posições dos sujeitos (género, raça\etnia, culturais, religiosos, sexualidade) nos contextos contemporâneos. Sobre esse carácter absoluto da modernidade, Hall (2003:81) também tem algo importante a dizer: “a diferença específica de um grupo ou comunidade não pode mais ser afirmada de forma absoluta, sem considerar o contexto maior de todos os outros em relação aos quais a ‘particularidade’ adquire valor relativo”.

São essas as reflexões argumentativas iniciais que embasam e redirecionam meu objeto de estudo. Para estruturá-lo e desenvolvê-lo, neste texto, parto de três pressupostos laclaunianos (1996a, 1996b, 2005). No primeiro o poder é a própria condição para a concretização da emancipação. No segundo a emancipação se constitui um significante vazio, logo uma relação hegemónica. No terceiro as discursividades contemporâneas da emancipação inscritas nos contextos da educação e, por extensão, nas políticas de currículo e na proposta curricular de uma rede pública de ensino, resultam das formas históricas em que a relação entre universalidade e particularidade tem sido pensada.

Partindo desta problematização e ainda considerando que os contextos contemporâneos e seu carácter identitário são mais complexos e heterogêneos (LACLAU, 1996b), trago para o campo da análise, meu primeiro pressuposto: o poder é a própria condição para a concretização da emancipação. Justifico desenvolvo este argumento desconstruindo alguns equívocos. O primeiro deles de que “a noção tradicional de uma sociedade emancipada é a de uma sociedade inteiramente racional, da qual se extirpou inteiramente o poder”. Não é verdade. “O poder tem que ser aparente para a concepção racionalista de sociedade, na qual se baseia a noção de emancipação” (LACLAU, 1996a:18).

Este equívoco traz para Laclau (1996a:19) uma contradição, que a meu ver, provoca alguns dilemas na abordagem da emancipação. As possibilidades reais da concretização da emancipação, ou seja, “se, ela tiver status ontológico e não apenas o conteúdo vivido da falsa consciência das pessoas, o poder também tem que ser real. Mas se o poder for real, a relação entre poder e aquilo que dele se emancipa tem que ser uma relação de exterioridade radical. De outra forma, não haveria um vínculo racional que ligaria poder e emancipação e esta não seria verdadeira”.

As razões da sua impossibilidade de realização podem ser justificadas na proposição: “uma relação de exterioridade radical entre duas forças (poder e emancipação) é uma relação contingente”. Logo, se emancipação eliminar o poder através de um processo contingente de luta, ela própria teria que se tornar poder. “Não se poderia dizer, no entanto, que no momento que a emancipação tiver destruído o poder, ela terá o poder, ela terá deixado de ser poder? ”. Para Laclau (1996a:19) isso parece impossível, considerando que “transparência e racionalidade plenas não podem provir logicamente da opacidade inerente a um ato de poder”. Em suma, se a derrubada do poder fosse expressão de uma racionalidade superior, que a tivesse transformado num passo necessário, é que a emancipação seria totalmente racional”. Daí ela deixaria de ser emancipação.

No contexto da modernidade, enquanto crise de horizontes, nossa primeira inferência é que a emancipação como fim de horizonte, ao destruir o poder, torna impossível a sua realização. Mas, poderá encontrar inúmeras outras possibilidades de realização, porque ela própria tem que se constituir enquanto poder, o que possibilita que uma pluralidade de poderes realize uma pluralidade de formas de emancipações contingentes e parciais (Laclau, 1996a:19).

Neste processo de pluralidade de poderes e de formas de emancipações contingentes e parciais, tento abordar, incorporando meu segundo pressuposto de análise, se: a emancipação se constitui um significante vazio, logo uma relação hegemónica. A emancipação como um significante vazio não tem em si uma significação pré-determinada. O significante vazio dá a emancipação um carácter de totalidade e de horizonte incomensurável. Logo, a possibilidade da sua concretização como um universal absoluto se mostra em nível de horizonte.

O que de fato pode contribuir para que o significante vazio emancipação se apresente como uma possibilidade de concretização de emancipações contingentes e

parciais, passa pela agregação de cadeias equivalenciais que envolvam outros setores da sociedade para além da classe social. Ainda, quanto mais extensas forem essas cadeias equivalenciais, mais mista será a natureza dos vínculos que entram em sua composição, consequentemente, maiores chances de sucesso das suas causas ou demandas (LACLAU, 2005:103).

Todavia, há uma questão que me parece complexa e apropriada para justificar a emancipação enquanto horizonte incomensurável, ou seja, parte da idéia de que as cadeias equivalenciais são formadas por um conjunto de particularismos diferenciais e que em cada um deles a totalidade deve estar presente em cada ato individual de significação. Portanto, a totalidade é a condição da significação como tal. Para Laclau (2005), para aprender conceitualmente essa totalidade, deve-se aprender seus limites, ou seja, deve-se distingui-la de algo diferente de si mesma. Esta 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 nos permite constituir a totalidade – seria interna e não externa a esta última, portanto não seria um trabalho totalizador (LACLAU, 2005, 94).

Ainda, esclarecendo mais e melhor esta questão, o autor ressalta 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. Ex: Emancipação (é mediante a demonização que um setor da população (minorias) que uma sociedade alcança o próprio sentido da coesão). Sem dúvida, isto cria um novo problema com o elemento excluído, todas as outras diferenças são equivalentes entre si – equivalentes a sua rejeição comum a identidade excluída.

O traço comum que torna possível a mútua identificação entre os membros e 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 (Ibidem:94). Isto, segundo o autor, aponta que no lócus da totalidade temos tão somente esta tensão. O que temos, em última instância, é uma totalidade falida, o lugar de uma plenitude inalcançável.

A totalidade se constitui um objeto que é, às vezes, impossível e necessário. Impossível porque a tensão entre equivalência e diferença é, em última instância, insuperável; necessário porque sem algum tipo de fechamento, por mais precário que

seja, não traz nenhuma significação nem identidade (Ibidem:94). O que isso tem evidenciado, nas análises do autor é, somente, que não existem médios conceitos para apreender totalmente a 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:95)

O argumento que o autor desenvolve evidencia que, neste ponto, existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser particular, assume a representação de uma totalidade incomensurável. Desta maneira, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela ainda é e a significação mais universal da qual é portadora. Esta operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que denominamos de hegemonia. E dado que esta totalidade ou universalidade encarnada é, como temos 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.

Estes deslocamentos retóricos trouxeram para mim energias renovadas para que as cadeias equivalenciais, que lutam pela emancipação, se agreguem no cenário de crise de horizontes da modernidade e procurem formas contingentes e parciais de estabelecer uma relação de hegemonia, compreendam que a significância de um universal incomensurável existe enquanto um horizonte inalcançável e, ao seu lado estão os particularismos que estão, permanentemente, negociando entre superfícies discursivas, mutuamente, contraditórias, com o objetivo de produzir novos sentidos diante dos deslocamentos históricos.

Esses novos sentidos discursivos se alteram 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 num processo de alternância entre os particularismos, como o próprio Laclau (1996b, 55) frisou “não é possível afirmar uma identidade diferencial sem distinguí-la de um contexto (particularismos estão contidos em universalismos e vice-versa)”.

Em resumo, a nossa segunda inferência, 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 fundamento. 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: 95)

No meu terceiro e último pressuposto discorro sobre como as discursividades contemporâneas da emancipação entendida como *significante vazio*\hegemonia estão inscritas nos contextos da educação e, por extensão, nas políticas de currículo e na proposta curricular da rede municipal de ensino, como resultantes das formas históricas em que a relação entre universalidade e particularidade tem sido pensada.

Inicialmente, faço análises gerais sobre o campo da educação brasileira a partir da compreensão da emancipação como momento de hegemonia\ *significante vazio*. Isso demonstrou que ao longo da sua história novas discursividades estão constantemente sendo vinculadas ao *significante vazio* da emancipação, na sua dimensão de incomensurabilidade. Os deslocamentos de sentidos que o *significante vazio* da emancipação foi assumindo, não são meros acasos históricos, mas, resulta das mudanças paradigmáticas de análise da articulação entre universalidade e particularidade, que “não é algo que somente tem lugar no nível das palavras e das imagens: também se sedimenta em práticas institucionais” (LACLAU, 2005, 137).

Assim, neste campo de análise, a noção de “discurso” utilizada pelo autor cercam os jogos de linguagem de Wittgenstein, ou seja, implica articulação das palavras e das ações, de maneira que a função de fixação nodal nunca é uma mera operação verbal, mas, está 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, 138).

Diante da troca de configuração do Estado, de moderno para neoliberal, fica evidente que o *significante vazio* ‘emancipação’ também se desloca e apresenta sentidos metafóricos que, se vinculam as novas discursividades que estes contextos produzem. A liberdade como um *significante vazio* se insere de forma mais acentuada, neste novo contexto, e, se destaca entre os princípios universais presentes na Constituição

Federativa do Brasil (CFB\88) e em diversos documentos oficiais que tratam da educação no Brasil.

Desde, as últimas décadas do século XX, o princípio da liberdade aparece com mais frequência como dever e acentua o caráter democrático da educação brasileira. A partir daí foram cada vez mais disseminadas no Brasil, teorias sociais e educacionais de pensadores europeus com características mais críticas que continuaram influenciando educadores brasileiros como Freire (1998:1996); Gadotti (1983,1985); Libâneo (1985); Saviani (1997), entre tantos outros, que puderam, assim, retomar suas teorizações voltadas a uma educação crítica, interrompidas, com o golpe militar de 1964 e retomadas nos fins da década de 80 com o retorno da democracia ao país.

A segunda metade da década de 80 foi, a meu ver, marcada pelo retorno da centralidade da educação crítica referendada no compromisso de promover uma educação voltada para a emancipação no Brasil sob o slogan da educação como instrumento de luta pela emancipação e como prática de liberdade. Essa concepção de educação foi possível devido a alteração da forma de poder no Brasil. Essa alteração e dispersão do poder favoreceu uma pluralidade de poderes dando um sentido discursivo e plural à emancipação.

Esta nova forma de análise se deve ao fato das novas linguagens discursivas terem assumindo um papel relevante nas discussões teóricas de Laclau (2005: 96). Discordando que a escassez de palavras no processo de nomeação podia estar relacionada a uma carência puramente empírica, ele afirma acreditar muito mais em um bloqueio constitutivo da linguagem, pelo fato dela querer nominar algo que é essencialmente inominável, como condição de seu próprio funcionamento. Nesse caso, a linguagem original não seria literal, senão figurativa, já que sem dar nome ao inominável não haveria linguagem alguma.

Com estes argumentos retóricos, o autor, justifica os deslocamentos discursivos dos significantes vazios para explicar 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 sinédocque (a parte que representa o todo), e, também, sugere que a sinédocque não é somente um recurso retórico a mais, que simplesmente é agregado a taxonomia junto a outras figuras como a metáfora ou a metonímia, mas, que cumpre uma função ontológica diferente. (Ibidem, 97).

Com estes novos direcionamentos Laclau (2005) sustenta que os deslocamentos retóricos são importantes no processo de construção de novos sentidos dos significantes vazios, entre eles, incluem a emancipação, que ao lado de outros significantes vazios como liberdade, diversidade, tolerância, autonomia, igualdade, cidadania, democracia, fraternidade, etc. assumem uma universalidade incomensurável. Mas, só se consegue estabelecer como relação hegemônica quando uma diferença particular assume uma totalidade que a excede. E, para pensar como se dá a relação hegemônica no âmbito das políticas de currículo, uma questão é imprescindível: assumir que estas se constituem um espaço de poder, conflito e antagonismo (MOUFFE, 2007).

Esta minha propositiva se pauta na afirmação 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 da qual se cria determinada ordem, organizando a coexistência humana no contexto da conflitividade derivada do político.

Aqui, apenas, reafirmo o que já está explícito. Que as dimensões do político e da política são indissociáveis. Defendo essa indissolubilidade traduzida para o campo das políticas de currículo, 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 se articulam a partir do pensamento de Mouffe (2007) no campo das políticas de currículo me trouxe a possibilidade de pensar as relações de poder como uma relação de agonismo, ou seja, uma relação que considera os antagonismos (conflitos) entre adversários 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, onde o consenso e o dissenso sejam presenças constantes neste processo de escolha.

Pensar as relações de poder baseadas em uma relação agonística nas políticas de currículo me faz negar como já fizeram Lopes (2007), Lopes & Macedo (2002, 2004, 2006, 2008), Moreira (1995; 2003,2005), a visão do Estado como o único centro produtor dessas políticas. A centralização do poder tem vínculos históricos. Um desses vínculos históricos mais recente 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. Esta tese repercutiu com muita ênfase no âmbito das políticas de currículo, em particular, quando tratadas no contexto da globalização (MOUFFE, 2007: 37).

Este contexto foi bastante apropriado para a disseminação da idéia de que as políticas de currículo globais subverteriam as políticas de currículo locais. No entanto, em alguns países, aqui destacados como Inglaterra, Estados Unidos e Brasil essa concepção vem sendo reinterpretada. No Brasil, pesquisas recentes sobre as políticas de currículo desenvolvidas por pesquisadores/as como Lopes (2007), Lopes & Macedo (2002, 2004, 2006, 2008), Moreira (1995, 2003, 2005), pautados na teorização de ciclo de políticas de Stephen Ball (1994) e Bowe e Gold (1992) tem 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 idéia de continuidade e de envolvimento dos momentos das políticas de currículo propostas por pesquisadoras/es brasileiras/os demonstra que as políticas de currículo englobam o universal e o particular, termos utilizados por Laclau (1996b:68) para afirmar que: “universal é incomensurável como o particular, porém não pode, sem dúvida, existir sem este último”. Com essa afirmativa infere-se, nas análises do terceiro pressuposto que: o movimento das políticas de currículo se realiza de forma imbricada entre o universal e o particular. De um lado elas são universalizantes se constituindo o horizonte de todo o processo de construção da identidade curricular nacional ou global. De outro elas são articuladas em cadeias equivalenciais de particularismos identitários curriculares ou de micro políticas, que se concretizam de forma associada nos sistemas federal, estadual e municipal, a partir da diferença que se constitui a falta ou a ausência que as hegemonomizam contingencialmente.

Em se tratando de analisar as discursividades sobre emancipação em uma proposta curricular da rede municipal de ensino trago, a priori, as suas principais características. Estruturada nos Volumes I e II, desde 2005, oficialmente, norteia a

organização da educação infantil e do ensino fundamental do município em estudo. Originada de uma construção coletiva¹, no período de 1997 e 2004, elegeu como eixos articuladores a **leitura e a escrita**².

O volume I trata da educação infantil, do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental³ séries iniciais de (1ª a 4ª série)⁴ e a educação de jovens e adultos; 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 curriculares⁵ do 3º e 4º ciclos, ou seja, da 5ª a 8ª séries⁶ e os 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 curricular tanto no volume I como no II consta de uma apresentação onde está ressaltada que seus estudos e análises partiram dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁷, 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

¹ Professores/as e técnicos pedagógicos da rede e de pesquisadores que se inserem na produção do conhecimento no campo da educação e do campo do currículo em âmbito local, nacional e global. C.f. na proposta Curricular na pág 08.

² C.f. na proposta Curricular (PC) na pág 08.

³ 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.

⁴ Atualmente no Brasil a educação básica contém a educação infantil de 0 a 5 anos, o ensino fundamental de 6 a 14 passando de 8 para 9 anos em 2007 e ensino médio de três anos(03), ou seja, de 14 a 17 anos.

⁵ Componentes Curriculares do 3º e do 4º Ciclos, ou seja, de 5ª a 8ª séries:

⁶ Aqui mais uma vez friso que, atualmente, o ensino fundamental vai da 5ª a 9ª séries, considerando que na época da aprovação desta proposta curricular a legislação, ainda não tinha sido aprovada. Isto só ocorreu no ano de 2007.

⁷ PCN foram implantados, inicialmente, 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.

Federal do Estado. Destaco 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”.⁸

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 onde a diferença seria apresentá-la com a cara e o jeito da nossa rede, (...)”⁹.

Esta afirmativa me chamou atenção e me levou a destacar as palavras de Hall (2003:82) que, pautado em Laclau, reafirma” 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.

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 (1ª a 4ª), ou seja, 1º e 2º ciclos (Lei 9394\1996)¹⁰ tem início dando ênfase aos objetivos gerais postos nos PCN\97 e aos sete componentes curriculares por série¹¹. Detalha, ainda para cada série os conteúdos por eixo temático com seus respectivos objetivos, possibilidades metodológicas, critérios de avaliação e as referências bibliográficas.

De posse destas informações e considerando que o quantitativo de informações contidos nos volumes I e II era excessivo, para o primeiro desdobramento desta pesquisa, fiz um recorte e priorizei as questões que são comuns aos volumes, a exemplo,

⁸ C.f. na PC, 07.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Cf. LDB 9394\96 no Capítulo II – DA EDUCAÇÃO BÁSICA - art. 23

¹¹ Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Formação religiosa (PC pag. 367)

da introdução por conter as matrizes teórico-metodológicas voltadas ao ensino fundamental (1º, 2º, 3º, 4º Ciclos) e os seus objetivos gerais. Justifico este recorte porque este nível de ensino é o único que mantém a obrigatoriedade de financiamento e universalização de acordo com a CFB\88 no seu art., 208¹².

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 transformadora¹³. Essa concepção de educação articula-se às idéias do 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 que contribuisse 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 implícita o caráter universalista da incomensurabilidade. Não vejo essa concepção de educação transformadora como algo em desuso. Assim, concordo com Laclau (1996a), quando o autor diz que os princípios da modernidade, entre eles, incluem o da emancipação, dentro da crise de horizontes, da modernidade, não precisam ser abandonados, mas, reformulados numa perspectiva diferente.

Talvez, a alternativa apropriada para pensar a emancipação numa perspectiva diferente envolve 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. De outro apresenta as incomensurabilidades, horizontes inalcançáveis que tratam de uma educação que espera e sonha ser igual para todos em qualidade e igualdade de acesso, que desenvolva a criticidade e participação ativa do educando na sociedade.

A concretização desta perspectiva diferente como propôs Laclau (1996a) implica admitir que o caráter do universalista educacional se faz também da adoção de múltiplas concepções sejam elas: conservadora, bancária, problematizadora, pragmática,

¹² C.F.Constituição
FederativadoBrasil(CFB\88.Site;www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm - 669k .
Consulta feita em 23\01\2009.

¹³ C.f. na PC, 09.

interdisciplinar, etc. Este seria mais um horizonte a se alcançar através das combinações entre os diversos tipos de concepções de educação na busca de uma educação que trabalhe a favor da igualdade incomensurável e da diferença em respeito a heterogeneidade identitária de seus sujeitos.

Por outro, fica também explícito as discursividades que abordam a necessidade da educação atual de promover múltiplas oportunidades de desenvolver competências e performance técnica dos cidadãos com o objetivo de inserí-los no processo de mutações das sociedades atuais, ou seja, promover a articulação do universal e do particular (educação generalista e pragmatista).

Para a consecução deste objetivo na análise da proposta curricular de educação pública em pauta, o currículo interdisciplinar é apresentado como mediador na organização entre os particularismos presentes nos componentes curriculares e, ao mesmo tempo, anuncia a preocupação com uma educação vista como horizonte universal que objetiva agir pautando-se numa concepção de educação multicultural, com o fim de promover situações ricas de aprendizagem para propiciar aos educandos oportunidades de pensar, elucidar, construir conhecimentos, favorecer o diálogo, a troca, a construção de valores humanos e solidários que valoriza as diferenças culturais e étnicas¹⁴.

Os objetivos gerais do ensino fundamental trazem 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 explícito aí, a produção de novas discursividades da emancipação, as quais, dão ao significante vazio ‘emancipação’, a oportunidade de produzir novos sentidos nos significantes também vazios como liberdade, diversidade, tolerância, solidariedade, autonomia, etc.

Com isso trago mais uma inferência de análise neste terceiro pressusto. As concepções teóricas postas na proposta curricular são híbridas como tem demonstrado as pesquisas sobre as políticas de currículo de Lopes & Macedo (Lopes & Macedo 2002, 2004, 2006, 2008). Esse hibridismo tem produzido novas combinações entre o global e o local que se evidenciam nas diferentes formas de encaminhar as concepções de educação, e, por extensão, as políticas de currículo. As novas combinações destas

¹⁴ *Ibidem*, 09.

políticas convivem, simultaneamente, com as concepções de educação de conhecimento dinâmico e global; educação transformadora e ou problematizadora; sócio-contrutivistas.

A preocupação com o educando da rede não se faz com aprendizagens que se isolam dos grandes anseios (incomensurabilidades) do cidadão. A hibridização das políticas de currículo e das concepções que organizam o conhecimento descrito na proposta curricular demonstraram, desde o início, deste texto, que o papel da educação é promover uma educação de qualidade que favoreça a apropriação de instrumentos essenciais para a aquisição do saber, 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 aprendizagem continua acontecendo¹⁵. A educação de qualidade oferecida na rede pública de educação, a meu ver, assume de um lado a democratização do acesso e de outro a utilização de recursos pedagógicos na escola¹⁶ com vistas a buscar a igualdade de condições como horizonte incomensurável para os alunos da rede pública, sabendo que a igualdade se faz da diferença.

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 transformadora¹⁷. Na avaliação, a concepção transformadora, destaca a participação e a reflexividade. Alcançá-los só seria possível se, fossem considerados pontos fundamentais como: diálogo, participação, clareza nos encaminhamentos, criticidade, criatividade, curiosidade, investigação e prazer¹⁸.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Como frisei no corpo deste texto, minhas análises, se constituem, apenas, em um dos desdobramentos de minha pesquisa, por isso, deixo-as em aberto. Nesta fase, inicial,

¹⁵ Ibidem, 29.

¹⁶ Ibidem, 31.

¹⁷ Ibidem de 37-42.

¹⁸ Ibidem, 37-42.

afirmo que na essência da proposta curricular na rede municipal de ensino, as discursividades sobre o significante vazio ‘emancipação’ está presente e foi deslocado e pluralizado de sentidos.

A idéia 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.

Todos os argumentos que defendi ao longo do texto são inconclusivos Mas, isso não me impede de fazer algumas observações importantes que constatei, entre elas: a educação advém da forma como a dimensão do político se insere no âmbito das políticas de currículo, 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 antagónicas em agonísticas (MOUFFE, 2007); a liberdade como um significante 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 suas opções de vida; os deslocamentos discursivos na interpretação da emancipação diante da crise de horizontes da modernidade se transformam em outros significantes que também são significantes vazios, a exemplo, da liberdade, autonomia, igualdade, solidariedade, tolerância, justiça, fraternidade, democracia, cidadania, liberdade, entre tantos outros.

Em resumo, considerar os vínculos que estes significantes vazios tem com o poder, assim como a emancipação, é compreender que essas conquistas particularistas não se faz pelo consenso, mas, através de conflitos originado 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 abordei ao longo do texto. Por último, friso que o texto está inconcluso à espera de sugestões e críticas

que, sem dúvida, trarão novas possibilidades de análise aos desdobramentos futuros desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

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. Consulta feita no site: <http://portal.mec.gov.br> em 28/01/2009.

BAUMAN, Zigmunt. **MODERNIDADE LÍQUIDA**. Tradução: Plínio Dentzien Editora: RJ: Jorge Zahar Ed, 2001.

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/1996- (87-28). Tradução de Joanildo A. Burity da Fundação Joaquim Nabuco de Recife/PE. Em <http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/livros/Brasil/Cpda/estudos/set/Laclau>.

LACLAU, Ernesto. **LA RAZÓN POPULISTA**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005b.

LACLAU, E. **EMANCIPACIÓN Y DIFERENCIA**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

MOUFFE, Chantal. **EN TORNO A LO POLÍTICO** – 1ª ed. – 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.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**: saberes necessário à prática educativa – São Paulo, Paz e Terra, 1996. (165p.)

PROPOSTA CURRICULAR da Rede Municipal de Ensino João Pessoa. Vol 1- Ensino fundamental(1ª a 4ª séries). Pgs 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). Pgs 328. Editoração PMJP em 2004. João Pessoa\Paraíba\Brasil.

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