

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**A EMANCIPAÇÃO NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
MATO GROSSO**

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

Pelotas, 2017

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

**A EMANCIPAÇÃO NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
ESTADO DE MATO GROSSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas, 2017

Catálogo na Publicação

J383e Ferreira, Eucaris Joelma Rodrigues
A emancipação na política curricular do Ensino Fundamental de
Mato Grosso / Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira ; Jarbas Santos
Vieira, orientador. – Pelotas, 2017.
133 f. : il.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Currículo escolar – Ensino Fundamental. 2. Política curricular –
Mato Grosso. 3. Emancipação. 4. Discurso. I. Vieira, Jarbas Santos,
orient. II. Título.

CDD : 372.1

Elaborada por Ana Claudia Pereira Rubio CRB: 1/2361

Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira

**A EMANCIPAÇÃO NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
ESTADO DE MATO GROSSO**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 28 de setembro de 2017

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (Presidente/Orientador)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof. Dr. Daniel de Mendonça
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Profª Drª Ozerina Victor de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Prof. Dr. Alvaro Moreira Hypolito
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Profª Drª Maria Manuela Garcia
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Às professoras e professores.

Agradecimentos

Neste momento, não farei agradecimentos nominais. São tantos os motivos e pessoas para fazê-lo que não cabem em mim, e por isso, torna-se difícil fazê-los caber aqui. Sinceros agradecimentos aos professores que contribuíram para a minha formação durante o doutoramento, em especial, ao meu professor orientador e às professoras e professores da banca.

Aos familiares e amigos, obrigada!

Aos amigos de Pelotas/RS, sobretudo pela acolhida sempre amigável.

Aos amigos de Várzea Grande/MT, pelo retorno sempre festivo.

**“O córrego (perdido de borboleta)
- O dia todo ele vinha na pedra do rio escutar a terra com a boca
e ficava impregnado de árvores”.**
(BARROS, 2004, p. 37).

Resumo

FERREIRA, Eucaris Joelma Rodrigues. **A emancipação na política curricular do ensino fundamental do Estado de Mato Grosso**. 2017. 133f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

Esta tese problematiza as limitações e possibilidades para a compreensão da política curricular como um espaço de emancipações. Para tal, apresenta resultados de pesquisa acerca da noção de emancipação na política curricular do ensino fundamental do estado de Mato Grosso, entre 2003 e 2013. Ao focalizar a produção de sentidos para emancipação, toma como base a perspectiva pós-estruturalista para discutir as relações entre discursos curriculares na referida política. As contribuições da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 1985) e Teoria de Currículo (OLIVEIRA; DESTRO, 2005; SILVA, 2010, 2015; GARCIA, 2010; LOPES; MACEDO, 2011; HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012) sustentam as releituras sobre a emancipação no campo curricular, bem como a delimitação do problema em relação à possibilidade do trabalho com a noção de emancipações. A pesquisa apresenta, ainda, a compreensão da política curricular como campo da discursividade e centraliza teórico-metodologicamente a política, por meio de documentos. Argumento que, em torno da produção de sentidos para emancipação, existe a impossibilidade de uma sutura final. Tal posicionamento ressalta o caráter antagônico que tende a constituir as relações discursivas entre os currículos organizados por ciclos. Esse caráter antagônico se configura em condição de possibilidade ou não de produções identitárias na política curricular matogrossense. Esta pesquisa não se propõe a uma tentativa de substituição de *emancipação* por *emancipações*, mas defende que a palavra *emancipações* pode ser entendida a partir do contexto da política curricular, das lutas e disputas em torno de significação que promove rupturas momentâneas, mudanças na condição identitária de um ou mais grupos sociais. Assim, o termo *emancipações* se configura em pluralidade de poderes que podem ou não ocupar provisoriamente a centralidade de um discurso ou de um campo da discursividade.

Palavras chave: emancipação; currículo; política curricular; discurso

Abstract

FERREIRA, Eucaris Joelma Rodrigues. **The emancipation in the curriculum policy in primary school of the state of Mato Grosso**. 2017. 133f. Thesis (PHD in Education) – Postgraduate Program in Education, Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2017.

This thesis discusses the limitations and possibilities for the understanding of curriculum policy as an emancipation space. Thus, it presents results of a research about the notion of emancipation in primary school curriculum policy of the state of Mato Grosso, between 2003 and 2013. To focus on the production of senses for emancipation, it is based on the post-structuralism perspective to discuss the relationship between curricular discourses in this policy. The contributions of the Theory of Discourse (LACLAU; MOUFFE, 1985) and Curriculum Theory (OLIVEIRA; DESTRO, 2005; SILVA, 2010, 2015; GARCIA, 2010; LOPES; MACEDO, 2011; HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012) support the rereading about the emancipation in the curricular field, as well as the delimitation of the problem about the impossibility of working with the notion of emancipation. The research presents the understanding of curriculum policy as a field of discourse and it centralizes methodologically and theoretical this policy, through documents. It is argued that around the production of senses to emancipation, there is the impossibility of a suture end. Such positioning highlights the antagonistic character which tends to constitute the discursive relations between the curriculum organized in cycles. This research does not aim to attempt the replacement of *emancipation* by *emancipations*, in plural, but it argues that the word *emancipations* can be understood from the context of curriculum policy, from struggles and disputes around meaning that promotes momentary breaks, changes in the identify condition of one or more social groups. Thus, the term emancipations is configured in plurality of powers which may or may not provisionally centrality of a speech or a field of discourse.

Keywords: emancipation; curriculum; curriculum policy; discourse

Lista de Figuras

Figura 1	Sentidos de emancipação em teses e dissertações defendidas na área da Educação – entre 2010 a 2014	29
Figura 2	Sentidos de emancipação em trabalhos do GT - Currículo da ANPED - entre 2003 a 2013	36
Figura 3	Árvore de palavras - Orientações Curriculares/MT (2011)	71
Figura 4	Árvore de palavras - Orientações Curriculares/MT (2011)	72
Figura 5	Árvore de palavras - Diretrizes Nacionais Curriculares/MEC (2013)	72
Figura 6	Árvore de palavras - Diretrizes Nacionais Curriculares/MEC (2013)	73

Lista de Quadros

Quadro 1	Documentos analisados	70
Quadro 2	Referências aos termos emancipação e emancipatória	73
Quadro 3	Enturmação	80
Quadro 4	Orientações Curriculares/MT	82

Lista de Tabelas

Tabela 1	Teses e dissertações defendidas no período de 2010 a 2014	23
----------	---	----

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Aprendizagem
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEs	Programas de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PS	Progressão Simples
PPAP	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
RFC	Retenção no Final do Ciclo
SEDUC	Secretaria do Estado de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

Sumário

Apresentação	14
1 Emancipação e currículo na contemporaneidade	18
1.1 Por que investigar a emancipação no campo curricular?	18
1.2 Eu emancipo, tu emancipas... Nós emancipamos?!: A crença na emancipação	23
1.2.1 Críticas e defesas sobre a relação entre emancipação e currículo	31
1.3 Emancipação: para além das propostas curriculares e fundacionalistas	39
1.4 Práticas emancipatórias e liberdade: limitações e possibilidades	47
2 Articulações metodológicas: possibilidades teórico-discursivas	54
2.1 Política curricular e emancipações	56
2.1.2 Ball, Foucault e Laclau: sobre políticas e discursos curriculares	62
2.2 A produção metodológica	69
2.2.1. Artefatos e seleção dos dados	71
3 Política curricular como campo da discursividade: emancipações entre disputas	76
3.1 Discursos curriculares e sentidos de emancipação	77
3.1.1 Grupos sociais e representatividade na política curricular	86
3.1.2 Emancipação, educação e sociedade	91
3.1.3 Emancipação, educação e diversidade	96
4 Intenções emancipatórias: possibilidades no contexto educacional de Mato Grosso	101
4.1 O currículo organizado por ciclos e o caráter antagônico	102
4.2 Produções identitárias na política curricular	105
5 Considerações finais	115
Referências	118
Apêndice A – Termo de Autorização para inserir Trabalho Acadêmico na Base de Dados da UFPel	133

Apresentação

Esta pesquisa se inscreve no âmbito das contestações teórico-políticas do atual campo curricular brasileiro, lugar de apressuradas mudanças em torno de ideais que envolvem *educação de qualidade, educação emancipatória, todos pela educação, pátria educadora*. Tais discursos constituidores de significativas políticas curriculares, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação (DCNs)* e a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, desenvolvidas ao longo das últimas décadas em nosso país.

Partindo desse contexto, e tendo como base uma perspectiva pós-estruturalista, esta tese aborda diferentes produções discursivo-curriculares e sustenta a recorrência de disputas por sentidos de emancipação entre os currículos organizados por ciclos na política da educação estadual de Mato Grosso, compreendida como *campo da discursividade*.

Dentre os aspectos tratados no *campo da discursividade* são salientados: a impossibilidade de uma *sutura* final, de um fechamento definitivo da significação; o caráter *antagônico* do currículo organizado por ciclos; as produções identitárias e a identidade docente; bem como os momentos de intenções emancipatórias.

A impossibilidade de uma *sutura* final está diretamente relacionada à impossibilidade de fixação de significados, em última instância. A esse respeito, Laclau e Mouffe (2015) apresentam pensamentos contemporâneos frente aos quais a constituição de uma estrutura está imbricada à ideia de centro como lugar não fixo, como uma função com infinitas possibilidades de substituição de sentidos, para defenderem que “[...] a impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

Nesse entender, a constituição de um discurso sempre implicará na tentativa de construir um centro. Dominar o *campo da discursividade* diz respeito, sobretudo,

às tentativas que ocorrem a partir das relações entre discursos curriculares no contexto da organização curricular por ciclos.

Nas últimas duas décadas, os discursos curriculares acerca da organização curricular por ciclos vêm constituindo a política curricular matogrossense. As discussões que tratam das diferenças entre currículo seriado e currículo organizado por ciclos são comuns. Esta pesquisa procura transcender essas discussões ao destacar o caráter *antagônico* dos currículos organizados por ciclos frente a outras particularidades sociais existentes no *campo da discursividade*, como também uma condição necessária para produções de sentidos de emancipação e, conseqüentemente, de produções identitárias.

As produções identitárias problematizadas nesta tese evidenciam o caráter *antagônico* como uma característica ambígua que percorre o discurso curricular organizado por ciclos, uma vez que, ao mesmo tempo em que impede a constituição plena das particularidades excluídas, se configura em possibilidade de luta por essa constituição. Nesse movimento de exclusão e inclusão, outros sentidos de emancipação se fizeram presentes no *campo da discursividade*.

Em torno da noção de emancipação, outros dois pontos de vista analíticos se destacaram nesta pesquisa: o primeiro diz respeito à produção de sentidos para emancipação e à impossibilidade de um fechamento último de sentido. O segundo reconsiderou, para análise das lutas no interior do *campo da discursividade*, os momentos de intenções emancipatórias, emancipações. O termo *emancipações* não substitui a *emancipação* quando se refere à multiplicidade de sentidos, mas à pluralidade de poderes, sempre precários e contingentes.

Seguindo os aspectos destacados, esta pesquisa não procura julgar projetos educacionais acerca de seu potencial emancipatório, mas busca entender como a ideia de emancipação pode contribuir para um acontecimento projetado por uma educação emancipatória, de forma a romper com esse ideal, ao focalizar as tessituras que envolvem o objeto de estudo, qual seja, emancipação na política curricular matogrossense.

A pós-modernidade viabiliza a compreensão de que os contextos sociais não são somente determinados por questões de classe social, identidades fixadas e polarizadas, mas também pela pluralidade de diferenças. Nesta pesquisa procuro problematizar a pertinência em trabalhar ou não com a ideia de emancipações no campo das políticas curriculares, destacando quais e como as configurações

discursivas produzem sentidos de emancipação na política curricular do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso. Além disso, procuro entender como ocorreram os processos articulatórios que permitiram a continuidade e/ou descontinuidade do discurso de educação emancipatória na referida política, entre os anos de 2003 e 2013?

Para investigação da problemática delineada, considerei como objetivo geral a necessidade em compreender teórico-metodologicamente as limitações e possibilidades da emancipação, tendo em vista os condicionantes discursivos que envolvem tal significante, considerando, ainda, seus efeitos na política curricular matogrossense.

Quanto aos objetivos específicos, os mesmos aparecem desmembrados em: a) elaborar um constructo teórico-metodológico que possibilite compreender a noção de emancipação a partir de uma abordagem pós-fundacionalista; b) identificar, por meio de pesquisa bibliográfica, artigos, dissertações, teses e perspectivas teóricas que disputam sentidos acerca da emancipação no campo acadêmico, quais noções de emancipação se configuraram no campo curricular brasileiro; c) investigar sentidos de emancipação em leis, propostas curriculares, diretrizes nacionais e local, que constituíram a política curricular do ensino fundamental do Estado de Mato Grosso, entre o período de 2003 a 2013; d) analisar os deslocamentos dos discursos emancipatórios; e) problematizar as limitações e possibilidades de se compreender a política curricular como um espaço de emancipações.

Esta tese se organiza, portanto, em quatro capítulos. No primeiro, *Emancipação e currículo na contemporaneidade*, trato da importância de investigar a emancipação no campo curricular brasileiro a partir de uma revisão bibliográfica descritiva. Na seção, *Por que investigar a emancipação no campo curricular?*, apresento a justificativa teórico-discursiva para a pesquisa sobre emancipação. Na seção, *Eu emancipo, tu emancipas... Nós emancipamos?: a crença na emancipação*, trato da revisão bibliográfica de teses e dissertações disponíveis no site da CAPES. *Críticas e Defesas sobre a Relação entre Emancipação e Currículo*, aborda a revisão de artigos, pôsteres e trabalhos encomendados apresentados no GT da ANPED. Na seção, *Emancipação: para além das propostas curriculares fundacionalistas*, argumento sobre a importância da perspectiva pós-fundacionalista para esta pesquisa. Já na seção *Práticas emancipatórias e liberdade: limitações e possibilidades*, destaco a relação entre emancipação e liberdade.

No segundo capítulo, denominado *Articulações metodológicas: possibilidades teórico-discursivas*, apresento o constructo teórico-metodológico pensado para analisar as noções de *emancipação* a partir das seguintes seções: *Política curricular e emancipações*, em que problematizo a possibilidade de se compreender política curricular como *campo da discursividade*; *Ball, Foucault e Laclau: sobre políticas e discursos curriculares*, seção na qual apresento as noções teórico-discursivas que orientam o processo analítico. Encerro este capítulo com a subseção *Artefatos e seleção dos dados*, que aborda o tratamento dado aos documentos.

No terceiro capítulo, nomeado *Política curricular como campo da discursividade: emancipação entre disputas*, delinheiro os sentidos de emancipação em documentos constituidores do referido campo. Na seção, *Discursos curriculares e sentidos de emancipação*, destaco a relação entre os discursos curriculares local e nacional na produção de sentidos de emancipação. A subseção *Grupos sociais e representatividade na política curricular*, trata dos grupos sociais que participaram da política curricular. Na seção *Emancipação, educação e sociedade*, abordo a relação entre esses significantes. E na seção *Emancipação, educação e diversidade*, problematizo como os grupos sociais ressignificaram emancipação.

No quarto e último capítulo, *Intenções emancipatórias: possibilidades no contexto educacional de Mato Grosso* argumento sobre a possibilidade de compreendermos políticas curriculares como espaço de emancipações. Na seção *O currículo organizado por ciclos e o caráter antagônico* destaco o antagonismo constituinte no currículo organizado por ciclos. Na seção *Produções identitárias na política curricular* considero um contexto de luta por melhorias na profissionalização docente – momento de greve ocorrido em 2013 – como também um componente constituinte da referida política curricular para problematizar as produções de identidade docente, mais especificamente, a ideia de uma identidade docente emancipadora fixada pelas discursos educacionais emancipatórios.

Por fim, ressalto que, por operar analiticamente com a teoria do discurso, esta pesquisa focaliza algumas noções como *discurso, significantes, particularidade e universalidade, campo da discursividade, antagonismo, política e identidade*.

1 Emancipação e currículo na contemporaneidade

Esta pesquisa aborda a emancipação como um significante presente nas políticas curriculares nacional e local, mais especificamente, defendida pelos discursos de educação emancipatória. Segundo estudos pós-críticos, não é possível prosseguir a investigação de conceitos e noções como emancipação e currículo a partir de considerações essencialistas. De acordo com o pensamento foucaultiano, a história de um conceito, sua produção e o que ela produz, não pode ser tomada por uma racionalidade continuamente crescente, mas pelos diversos campos de sua constituição e validade (FOUCAULT, 2013, p. 5).

Assim, considero nesta revisão, em que são destacadas dissertações e teses, os contextos acadêmicos e teóricos do campo curricular que validaram, criticaram e desconstruíram a noção de emancipação, tanto na perspectiva crítica como pós-crítica. A partir da revisão sistemática de dissertações e teses que abordaram a noção de emancipação no campo curricular brasileiro, apresento neste capítulo cinco seções que tratam da justificativa desta pesquisa, investigando a possibilidade de pensar Emancipação e Currículo a partir de uma abordagem pós-fundacionalista.

1.1 Por que investigar a emancipação no campo curricular?

A emancipação ganhou maior visibilidade no interior das discussões críticas a partir das análises apresentadas por Marx na obra **A Questão Judaica** (2002) e, posteriormente, por Gramsci, em obras como **Os Intelectuais e a Organização da Cultura** (1989) e **Cadernos do Cárcere** (1999). Para as considerações gramscianas, a emancipação é concebida como resultado de uma luta contra-hegemônica exercida ao longo das mudanças entre grupos e classes subalternas. A

sociedade civil passa a ter centralidade nas lutas por emancipação e as relações de poder são consideradas como constituidoras dos blocos históricos. “[...] A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250).

Outras considerações gramscianas, como a transcendência da compreensão do *homo faber*, e a ideia de homem como ser político, estiveram e ainda estão presentes em políticas curriculares brasileiras.

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”. (GRAMSCI, 1999, p. 406-407, aspas do autor).

A formação humana como propulsora da transformação social impulsionou projetos educacionais e curriculares de caráter emancipatório. Nas considerações de Giroux (1977), a emancipação é potencializada como uma ação de resistência das políticas curriculares e educacionais. A discussão de emancipação parte da ideia de contra-hegemonia, formação de professores intelectuais comprometidos e críticos, bem como de projetos emancipatórios.

Ainda que o pensamento crítico sobre a formação emancipatória percorra as políticas curriculares brasileiras, atualmente seria possível pensar a emancipação no campo curricular a partir de noções como formação humana, transformação social e contra-hegemonia. Seguindo o pensamento gramsciano, a contra-hegemonia contempla a organização dos grupos sociais subalternos – grupos socialmente excluídos, além da classe operária –, mediante a unificação das classes subalternas e a vontade coletiva, o que são entendidos como fatores que contribuem para um possível rompimento pelos subalternos com a classe dominante.

Na visão de Gramsci (1995), ainda que considerássemos esses dois fatores – a unificação das classes subalternas e a vontade coletiva –, eles não bastariam

para a construção de um movimento emancipatório, pois também seria necessária a formação de intelectuais orgânicos pelas classes subalternas. Assim, o projeto emancipatório somente seria viabilizado quando as classes subalternas se emancipassem, negando de tal modo sua condição de subalternidade. Nesse momento, tais classes passariam a disputar a hegemonia, visto que, ao se unificarem em função de uma proposta autônoma, deixariam sua condição de subalternidade e proporião uma nova ordem social, uma nova hegemonia.

Conforme assinala Gramsci (1999, p. 225),

[...] a partir do momento que um grupo subalterno torna-se realmente autônomo e hegemônico, suscitando um novo tipo de Estado, nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, isto é, um novo tipo de sociedade [...].

Ainda que as considerações gramscianas tivessem avançado em relação às considerações marxistas sobre a noção de emancipação, seria possível pensar que existe racionalidade e essencialismo sobre essas próprias considerações, especialmente no que diz respeito à condição para emancipação, que está atrelada à unificação das classes subalternas, ao entendimento de produção de identidades – quando se pensa na formação de intelectuais orgânicos –, e à criação de um novo Estado, a partir de um projeto emancipatório.

Embora o subalterno possa contemplar todos aqueles que se encontram em processos de submissão, a unificação das classes subalternas pressupõe a junção de todos esses grupos em uma classe social, constituindo uma única identidade social. Laclau e Mouffe (1985) destacam que, para Gramsci, classe social continua sendo o núcleo de toda articulação hegemônica, uma vez que, tradicionalmente, a noção de classe social pressupunha a unidade das posições dos sujeitos. Entretanto, para Laclau e Mouffe (1985), essa unidade se constitui do caráter precário das possibilidades infinitas de rearticulação hegemônica. A esse respeito, Hall (2006) destaca que classe social não se configura como um dispositivo discursivo ou categoria mobilizadora capaz de reconciliar e representar as emergências de novas identidades pertencentes aos diferentes movimentos sociais.

As colocações de Laclau e Mouffe (1985) esclarecem que a condição de subalternidade se relaciona à ideia de subordinação, opressão e dominação. Desse modo, a luta contra subordinação não resulta da própria situação de subordinação. A

partir das considerações foucaultianas, esses teóricos reconhecem que onde há poder, há resistência. Essas formas de resistência podem ser variadas e, somente nos casos em que a mesma adota um caráter político, é possível colocar fim às relações de subordinações.

O caráter político é entendido como uma ação que objetiva a transformação de uma relação social que constitui o sujeito em condição de subordinação. Nas relações de subordinação, um agente está submetido à decisão dos outros, como ocorre, por exemplo, em algumas formas de organização familiar. Quanto às condições de opressão, estas são relações de subordinação que se têm transformado em sede de antagonismos. As relações de dominação correspondem ao conjunto de relações de subordinação que são consideradas ilegítimas desde a perspectiva ao julgamento de um agente social exterior às mesmas. Essas relações podem ou não coincidir com as relações de opressão.

As relações de subordinação, estabelecidas em si mesmas, não podem ser consideradas como relações antagônicas, uma vez que estão estabelecendo apenas uma posição diferenciada entre os agentes sociais. O antagonismo emerge quando é subvertido o caráter diferencial, positivo, de uma posição subordinada de sujeito.

“Servo” e “escravo”, etc. não designam em si mesmos posições antagônicas; é somente em termos de uma formação discursiva distinta, tal como, por exemplo, “direitos inerentes a todo ser humano” que a positividade diferencial dessas categorias pode ser subvertida, e a subordinação construída como opressão. Isto significa que não há relação de opressão sem a presença de um “exterior” discursivo a partir do qual o discurso de subordinação pode ser interrompido. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 253, aspas dos autores).

Considerando que classe social não pode unificar todas as representações de identidades e que nem todas as relações de subordinação são relações antagônicas, que o fim das relações de subordinação está atrelado ao caráter político dos movimentos de resistências, destaco que o desenvolvimento desta pesquisa considerou os processos de constituição das novas formas de resistências na contemporaneidade, problematizando como os sujeitos são produzidos e se posicionam nessas relações de resistência.

O local pensado para problematizar tais colocações é o campo curricular, que se configura em espaço de resistência, produção de sujeitos e campo discursivo. Compreendo que o campo do currículo se caracteriza pelo caráter

político, pela condição para mudanças sociais, produção de subjetivação e deslocamentos discursivos.

Como condição *sine qua non* para a emancipação no campo curricular brasileiro, algumas abordagens teórico-curriculares defendem a preexistência de identidades emancipadoras e identidades a serem emancipadas; a classe dos oprimidos; a educação libertadora; o surgimento de uma nova sociedade criada por uma transição revolucionária.

A partir do contexto das pesquisas acadêmicas que abordam emancipação e currículo, a revisão bibliográfica tratada nas seções seguintes apresenta o mapeamento da noção de emancipação no campo curricular brasileiro. Sobre a revisão bibliográfica como uma ação metodológica, ressalto, segundo Mainardes (2009, p. 6), que há uma variedade de tipos de revisão, como a exploratória e preliminar, cujo objetivo é mapear pesquisas sobre um tópico específico, podendo sintetizar as temáticas e abordagens teórico-metodológicas utilizadas, tendências mais gerais investigadas, as contribuições dos estudos, lacunas e sínteses de conclusões; as sofisticadas, que apresentam análises mais específicas e minuciosas, fazendo inferência e comparações a partir de evidências apresentadas; e a meta-análise, que agrega conclusões de estudos comparáveis.

A pesquisa revisional aqui apresentada assumiu um caráter exploratório e descritivo das teses, dissertações e trabalhos científicos pertencentes ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Grupo de Trabalho Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A escolha por tais plataformas de inscrição discursiva como possíveis fontes de dados se justifica pelo entendimento de que o Banco de Teses/CAPES é o maior divulgador de produções acadêmicas brasileiras, e o GT Currículo da ANPED¹ é um espaço de produções de resultados de pesquisas e artigos científicos que também abrange várias investigações sobre currículo no Brasil.

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

1.2 Eu emancipo, tu emancipas... Nós emancipamos?!: A crença na emancipação

Nesta seção apresento o material encontrado no Banco de Teses, um dos serviços oferecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como função divulgar as produções científicas realizadas nos programas brasileiros de pós-graduação.

A revisão bibliográfica realizada no Banco de Dados/CAPES teve como objetivo identificar como teses e dissertações abordavam a noção de emancipação no campo curricular. Inicialmente, busquei teses e dissertações defendidas entre 2003 e 2013, entretanto, devido à limitação das publicações em tal período², reconsiderei o recorte temporal que, após contato com a plataforma de busca, passou a compreender o período entre 2010 e 2014.

As primeiras observações destacaram que a noção de emancipação é abordada em diferentes áreas de conhecimento³, sendo que a maior concentração de dissertações e teses que apresentam entre as palavras chave o termo *emancipação* se deu no contexto da pós-graduação em Educação.

Após a observação selecionei, na área da Educação, pesquisas que abordaram *emancipação e currículo* como palavras chave. A delimitação por esses termos se deu justamente para a formalização mais criteriosa para o procedimento de busca, pois, ao escolher somente o nome *emancipação*, os resultados transcenderam o campo educacional. Nesse sentido, cabe salientar que, ao selecionar *emancipação e educação*, a busca abordou também as mais diversas políticas educacionais.

A busca pelos termos *emancipação e currículo* possibilitou de modo mais preciso, identificar sentidos atribuídos à noção de emancipação nesse contexto. Sendo o campo das políticas curriculares escolhido para o desenvolvimento desta

² O site da CAPES não apresentava dados do período de 2003 a 2013, apenas de 2010 a 2014.

³ Numa busca usando a palavra chave *emancipação* encontrei dissertações e teses nas seguintes áreas de conhecimento: Educação, Filosofia, História, Serviço Social, Administração, Direito, Psicologia Social, Sociologia, Ciências Ambientais, Planejamento Urbano e Regional, Ciência Política, Comunicação, Dança, Educação de Adultos, Engenharia/Tecnologia/Gestão, Geografia, Psicologia, Sociais e Humanidades, e Sociologia do Desenvolvimento. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/>>.

pesquisa, tal delimitação passou a ser necessária para a construção do objeto de estudo.

Utilizando os termos acima, foram identificadas 32 (trinta e duas) pesquisas tematizando esses dois significantes, correspondentes às seguintes áreas de conhecimento: 30 (trinta) da Educação, 1 (uma) das Ciências Ambientais, 1 (uma) do Direito. Essas duas pesquisas não trataram de emancipação no campo curricular e foram excluídas da revisão. No tocante à composição do material de análise é possível destacar que dentre os trabalhos que abordaram a temática desta pesquisa, 6 (seis) são teses e 24 (vinte e quatro) dissertações.

Dessas 30 (trinta) pesquisas, 22 (vinte e duas) foram localizadas em sites dos PPGs, e 8 (oito) foram analisadas pelos resumos, pois não foram disponibilizados *on line* em formato completo. Concomitante à revisão das teses, dissertações e artigos do GT de Currículo/ANPED, criei um banco de dados com os textos completos das pesquisas analisadas. A esse respeito, cabe salientar que as defesas de teses e dissertações foram maiores no ano de 2012⁴.

Tabela 1 - Teses e dissertações defendidas no período de 2010 a 2014

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2010	0	0	0
2011	4	8	12
2012	2	16	18
2013	0	0	0
2014	0	0	0
Total	6	24	30

Fonte: FERREIRA, 2015.

Tendo em vista as regiões em que foram desenvolvidas as pesquisas ora focalizadas, é possível afirmar que aproximadamente 46,6% das pesquisas foram realizadas na região Nordeste; 26,7% na região Sudeste; 13,3% na região Sul; 6,7% na região Norte e 6,7% na região Centro Oeste. No tocante ao conteúdo das pesquisas, é pertinente destacar que, por ser amplo, o campo curricular abrange todos os níveis e modalidades de ensino⁵. As teses e dissertações abordaram a

⁴ Essa revisão foi realizada durante os meses de janeiro e fevereiro de 2015. Na época não havia registros de defesas referentes aos anos 2010, 2013 e 2014.

⁵ Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior.

discussão da emancipação na educação superior tanto em cursos presenciais como em cursos a distância e formação continuada, educação básica, como Ensino Fundamental I, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nem todas as pesquisas apresentaram definições sobre emancipação. Em algumas pesquisas esse signifiante aparece apenas como uma possível ideia de resultado de uma prática pedagógica. Para Biondi (2012), as práticas pedagógicas podem ser entendidas como promotoras da inserção social e emancipação, propagando uma melhoria de vida.

A esse respeito cabe salientar que, conforme Moraes (2012, p. 5),

[...] o projeto político pedagógico do curso da UFPA, organizado no sentido mais tradicional como grade curricular, onde persistem as práticas pedagógicas dogmáticas, o ensino como transmissão de conhecimento, como verbalização de conteúdos formais que prioriza regras e procedimentos e que sonega as aprendizagens para a emancipação.

Mesmo assim, o aspecto comum às teses e dissertações analisadas é a crença na emancipação. Santos, A. (2012, p. 9) reafirma, em sua pesquisa, que a “[...] educação é o caminho para emancipação dos povos famintos e subdesenvolvidos”. Para Souza, R. (2012) é possível pensarmos um ensino formal a partir das categorias de humanização e emancipação. Outras pesquisas também compartilham da ideia de que se faz necessário pensar uma educação emancipatória. Para autoras, como Oliveira, R. (2011), Melonio (2012), Carnio (2012), Deus (2012) e Barg (2012), a educação, o currículo e o espaço escolar/acadêmico são defendidos como espaços que proporcionarão emancipação.

Uma escola que pretenda ser democrática precisa elucidar o processo avaliativo da aprendizagem para a comunidade escolar. Isso fará com que a escola se torne um espaço transparente e coletivo de reflexão e discussão, possibilitando uma nova lógica avaliativa, sobretudo, ética e comprometida com a emancipação dos sujeitos que fazem parte de seu cotidiano. (OLIVEIRA, R., 2011, p. 215).

[...] Adorno pensa que a Educação, de maneira geral, tem nos conduzido mais para a barbárie do que para emancipação. Cabe, então, mudar o foco da educação, permitindo que contribua para autêntica emancipação humana e não para a barbárie. (MELONIO, 2012, p. 31).

Ao olharmos para as práticas que se desenvolvem no âmbito das licenciaturas, torna-se necessário também a discussão da estruturação e objetivos evidentes (e também os ocultos) no currículo desses cursos, e a consciência destes aspectos por parte dos estudantes. Os conceitos de teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimentos/pedagógicos estão

intrinsecamente relacionados aos contextos de educação formação e emancipação dos envolvidos e o que temos percebido é que a integração destes conceitos muitas vezes tem ficado sob a responsabilidade dos próprios estudantes. (CARNIO, 2012, p. 166-167).

Realçamos, ainda, que, para a formação continuada proporcionar mais autonomia e emancipação, é preciso que tenha como característica um percurso formativo que ilumine não só a mente, mas sobretudo, o espírito dos professores, sentimentos, experiências, influências, valores. (DEUS, 2012, p. 82).

O currículo deve apresentar-se atualizado e dinâmico como a sociedade e como a natureza dos sujeitos com que atua e organiza um processo integrado ao processo histórico, que valoriza os sujeitos a ele vinculados proporcionando-lhe autonomia e emancipação [...]. (BARG, 2012, p. 97).

Nas teses e dissertações, a emancipação também é referendada justamente por educação e currículo serem considerados como espaço de luta. Segundo Rebouças (2012), o currículo consiste em instrumento que revela os tensionamentos entre forças dominantes e emancipatórias. Alguns pesquisadores, como Oliveira, O. (2012), dão ênfase às práticas educacionais comprometidas como mecanismo de fortalecimento para emancipação humana. Outros destacam as lutas e tensionamentos contra o neoliberalismo, contra a sociedade do capital, contra a exclusão de classes.

Tentamos deixar suficientemente claro durante nosso trabalho que a efetiva emancipação humana pode acontecer a partir das lutas de classes, em especial, pela derrubada do poder da burguesia pelo proletariado. Assim, a atividade educativa se delinea na sociedade do capital como atividade emancipadora. (SANTOS, M., 2011, p. 95).

Na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória os conteúdos escolares são de fundamental importância para o processo de emancipação humana, especialmente da classe explorada [...]. (SILVA, R., 2011, p. 182).

Nesse sentido, o projeto de educação emancipatória é concebido como um projeto de transformação pedagógica e, conseqüentemente, de transformação social. Silva (2011, p. 48) destaca que “[...] a tarefa para aqueles que defendem a transformação social e emancipação humana é complexa, pois envolve a organização do coletivo. Nessa tarefa a educação tem o papel fundamental de contribuir com as condições subjetivas”. Do mesmo modo, é salientada em alguns trabalhos, a defesa da educação libertadora das massas a partir de uma formação crítica que descortine a realidade, forme pessoas conscientes e autônomas, como ressalta Jovino (2011, p. 152): “[...] a educação tem importante contribuição no

processo de emancipação das consciências [...]”; e Martins, E. (2012, p. 28) que assegura

O sintagma identidade–metamorfose–emancipação é um processo complexo que exige do indivíduo ir além do que foi pressuposto para ele, nos diferentes personagens que lhe são atribuídos, rompendo com a reposição, superando a si mesmo, tornando-se outro que está contido em si, por meio do processo de autoconsciência e autodeterminação, tornando-se autônomo e emancipado.

O acontecimento da emancipação a partir da formação de consciência pelas vias da educação e campo curricular é pensado como um movimento de libertação, que pode acontecer pela formação humana, em nível acadêmico, nos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, nas turmas do Ensino Fundamental, em que o/a profissional pedagogo/a trabalhará. A ideia de educação emancipatória perpassa as discussões tanto nas instituições de educação superior como de educação básica.

[...] a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 2004, após seminários e fóruns realizados ao longo de doze anos, encaminharam ao Conselho Nacional de Educação (CNE) suas contribuições para elaborar as DCN para formação de professor (as). O documento revela uma preocupação com a formação de pedagogos (as) “sensíveis” às mudanças, capazes de “criar” novas alternativas tanto para a formação, quanto para a organização da escola básica, com vista à “emancipação” humana [...]. (MARTINS, W., 2012, p. 80, *aspas da autora*).

[...] é preciso pensar como o curso de Pedagogia poderá oferecer sua contribuição com a educação emancipatória, que liberta os sujeitos do poder exercido pelos discursos advindos da política da economia, da cultura, da ideologia marcadamente neoliberal, incorporados nos discursos de hegemonia que marcam a rota da formação inicial e ganham eco nos espaços da sala de aula [...] colocamos a necessidade do diálogo à formação da consciência crítica do sujeito autônomo, que pensa sobre sua condição de homem, de mulher, seus desejos e vontades no âmbito do exercício da sua sexualidade, o que nos aproxima da arte de compreender a vida sob vários prismas, como condição *sine qua non* que coloca-se ao (a) pedagogo (a) de revisitar, reavaliar a vontade de verdade e a soberania do discurso posto para que possam ser sujeitos possibilitadores da emancipação dos outros (a). (MARTINS, W., 2012, p. 142).

Ainda sobre a formação de professores, os momentos de formação continuada também são discutidos como lugares de emancipação. Para Souza, J. (2012), os desenvolvimentos de pesquisas colaborativas sobre os grupos de formação continuada contribuem para a emancipação profissional dos professores e pesquisadores.

De acordo com algumas pesquisas, a possibilidade de emancipação se faz presente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a forte intenção de promover a emancipação humana dos trabalhadores excluídos. A EJA apresenta, em sua organização curricular, considerações sobre o currículo integrado.

O currículo escolar, em uma sociedade de classes, constitui a representação dos interesses do pensamento dominante, mas também traz em si contradições que podem ser identificadas pelo princípio básico da dialética. O Currículo Integrado é uma forma de organização do conhecimento escolar que permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos educandos. Seu caráter transformador está em romper com as fragmentações que dificultam o desvelamento das contradições presentes nessa sociedade. (LOTTERMANN, 2012, p. 22).

Na formação escolar, que envolve as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o acontecimento de emancipação humana se dá a partir de aulas de informática para indígenas, nas aulas com utilização de cinema para estudantes do Ensino Fundamental, e nos cursos de formação para tutores da Educação Aberta à Distância – EAD, como por exemplo:

Nesse sentido, repensar uma antiga relação escolar de cinema não se trata de pensar em novas práticas educacionais contemporâneas como uma questão de adequação aos imperativos tecnológicos, mas como espaço crítico e criativo de resistência e emancipação à novas construções e constituições de consumo e produção de discursos em sociedade [...]. (LEITE, 2012, p. 87).

Dos primeiros contatos e atividades aos momentos finais da pesquisa observou-se crescente domínio da máquina e das habilidades indispensáveis ao manuseio autônomo desse recurso, exigência que está na base da pretendida emancipação por meio da inclusão digital [...]. Tal autonomia se revestiu principalmente, de atitude de independência frente à pesquisadora e seus auxiliares no desempenho das atividades solicitadas [...]. (PEDROSA, 2011, p. 119).

Os problemas e desafios com relação à implementação do curso de capacitação de tutores inserem-se na problemática social e supõem conflitos de valores e posicionamentos em função de diferentes entendimentos de uma situação comum. Assim, necessita-se de uma transição não da teoria para a prática, mas da irracionalidade para a racionalidade, da ignorância e do hábito para emancipação. (SCHNEIDER, 2012, p. 34).

A possibilidade de emancipação também é problematizada por Almeida (2011) que, em sua pesquisa, discorre sobre o fato de que algumas políticas educacionais nacionais, ao contemplarem uma educação para cidadania com

fundamentos em concepções individualistas, não proporcionam aos estudantes uma emancipação efetiva. Silva, M. (2011) enfatiza que práticas pedagógicas excludentes dificultam o trabalho e a emancipação de políticas educacionais, como a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Junior (2011, p. 5) ressalta a problemática presente no Plano Nacional de Educação (2011-2012), que se situa “[...] entre desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas e os ganhos sociais no sentido da emancipação nas práticas educacionais”.

Pensada como uma ação conscientizadora, a emancipação é abordada como um movimento de luta contra a alienação, a partir da formação de identidades críticas e *desalienadas*.

Defendemos uma educação do campo como um processo de formação de trabalhadores, respeitando e considerando todo o seu modo de vida, contribuindo para que o pensar e o produzir sejam crítico-reflexivos e estejam direcionados para a emancipação humana. Neste sentido, contribuir com a construção de projetos políticos pedagógicos que possibilitem compreender a alienação humana a partir da exploração da força de trabalho é garantir um instrumento de transformação da realidade dos povos oprimidos do campo. (SILVEIRA, 2012, p. 41).

Como ressalta Braga (2011, p. 53): “[...] a luta contra a problemática da alienação significa a luta em prol de perspectivas e possibilidades para a construção autêntica da emancipação humana”.

Ainda sobre as diferentes abordagens de emancipação no campo curricular, 90% dos escritos das teses e dissertações sinalizam para a emancipação fundamentada em uma perspectiva crítica: no contexto das teorias de currículo, emancipação é amplamente discutida a partir do movimento de Reconceptualização.

Das pesquisas analisadas, 10% tratam da noção de emancipação a partir de considerações pós-críticas. Machado (2011) destaca que a fragilidade presente na fragmentação dos saberes científicos não promove estímulos satisfatórios ao processo de aprendizagem, visando à emancipação intelectual dos discentes. Vale (2012) entende “[...] que não cabe à educação propagar a emancipação social, mas potencializar práticas educativas e experiências que podem se constituir como espaços por excelência, das lutas pela emancipação social”. Ferreira (2011, p. 39) defende que “hoje é possível afirmar que não é potencializador trabalhar com a categoria essencialista e/ou racionalista de emancipação na política curricular”.

Os resultados da revisão apresentada apontaram três aspectos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro delinea a existência de diferentes sentidos de emancipação nas pesquisas acadêmicas em educação. O segundo destaca que os sentidos de emancipação estão associados à compreensão de noções importantes, como: o social, classe social, humanização, educação, currículo, transformação, capital, sociedade, bem como aos fundamentos teóricos que cada pesquisador assumiu em seu trabalho.

A Figura 1 demonstra alguns sentidos de emancipação e a proximidade deles com a perspectiva tradicional, crítica e pós-crítica das Teorias de Currículo.



Figura 1 - Sentidos de emancipação em teses e dissertações defendidas na área da Educação – entre 2010 a 2014.

Fonte: FERREIRA, 2016.

O terceiro aspecto se refere à escassez de produção científica que aborde a emancipação no campo curricular. Diante dessa escassez, se considerou o funcionamento limitado do site da CAPES no período em que a pesquisa foi realizada, bem como a necessidade de se ampliar a ação revisional desta pesquisa para a análise da produção científica – artigos, pôsteres e trabalhos encomendados – publicados no GT Currículo da ANPED.

1.2.1 Críticas e defesas sobre a relação entre emancipação e currículo

O GT Currículo da ANPED é formado por pesquisadores vinculados a diversas universidades e instituições de pesquisa brasileiras e latino-americanas. Dedicando-se aos estudos concernentes ao campo do currículo, o GT considera múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos para entender e analisar amplamente o currículo e as políticas curriculares.

A pesquisa revisional realizada nesse GT buscou por artigos e pôsteres entre o período de 2003 a 2013, respectivamente da 26ª à 36ª reunião anual. Neste período, o GT Currículo teve 252 (duzentos e cinquenta e dois) trabalhos apresentados. Destes, 183 (cento e oitenta e três) são artigos e 69 (sessenta e nove) são pôsteres. Apenas 14 (quatorze) textos abordaram a relação entre *emancipação* e *currículo*, sendo 9 (nove) artigos e 5 (cinco) pôsteres, correspondentes a aproximadamente 5,5% (cinco e meio por cento) dos trabalhos apresentados no referido GT.

Os critérios estabelecidos para escolha e análise dos trabalhos ficaram restritos à condição dos mesmos apresentarem, juntos e/ou aleatoriamente, no título ou resumos os termos: *emancipação* e *currículo*.

Segundo os trabalhos, artigos/pôsteres, que abordaram a relação entre *emancipação* e *currículo*, destacam-se dois movimentos aproximativos: a crítica à ideia progressista que fundamenta a relação entre emancipação e currículo e a ideia de possibilidade de concretização da emancipação a partir do campo curricular, considerando perspectivas pós-críticas.

Nesses movimentos, Oliveira (2003) defende a superação da dicotomia entre regulação e emancipação para se pensar novas práticas emancipatórias. Emancipação e regulação não se configuram em relações dicotomizadas, nem lineares, mas em processos não absolutizados. Pereira (2009) considera importante o poder como condição para emancipação, que se configura em um significante vazio, sendo as discursividades contemporâneas de emancipação, no campo curricular, entendidas como resultado da relação entre universalidade e particularidade.

Uberti (2011) destaca a importância em se pensar o poder para além da repressão e exclusão, o que o aproxima da concepção de ideologia presente na proposta curricular da Escola Cidadã⁶, pensando-o como poder-saber.

Ao posicionarem suas críticas ao fundamento progressista de emancipação, essas autoras apresentaram que:

Se desenvolvemos esse pensamento em relação com os debates em torno dos limites e das possibilidades do desenvolvimento de práticas progressistas nas escolas, vamos ter que assumir a presença de uma tensão permanente entre os elementos regulatórios tanto das propostas quanto das nossas convicções e possibilidades de ação e os elementos emancipatórios (ou progressistas) que também se fazem presentes em propostas e ações. Buscando superar a dicotomia hierarquizante fundamentada na redução do real a modelos de comportamento, vamos considerar nesse trabalho que não há nem propostas nem práticas que possam ser inequivocamente identificadas com a regulação ou com a emancipação. (OLIVEIRA, 2003 p. 1-2).

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. Não vejo essa concepção de educação transformadora como algo em desuso. [...] 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. (PEREIRA, 2009, p. 12).

Isso faz com que o discurso cidadão enuncie ora que a verdade está na realidade popular, ora que a verdade está no conhecimento científico – por ele retratado em práticas pedagógicas progressistas. [...] É possível observar como a Escola Cidadã faz isso ao atentar para a concepção de conhecimento por ela ratificada. O discurso cidadão afirma que a ação educativa deve levar em conta três postulados: [...] “a prática social é a fonte do conhecimento”; [...] “a teoria deve estar a serviço de e para uma ação transformadora”; e o [...] “a prática social é o critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento” (Ibid., p. 35). Portanto, desde a perspectiva cidadã, cabe a alguns fazer a apreensão teórica da realidade, e compete a determinados sujeitos colocar-se a serviço de uma ação transformadora. Cabe perguntar: sob que condições de luz e de linguagem alguém faz a apreensão teórica dessa realidade? Em que posição de poder se situam os sujeitos que, a partir dessa apreensão, se colocam a serviço de uma ação transformadora? (UBERTI, 2011, p. 10-11, aspas da autora).

As reflexões acima apresentadas demonstram que a noção de emancipação é problematizada no campo curricular. A partir de uma perspectiva pós-crítica, as

⁶Conceito criado pelo educador e pensador brasileiro Paulo Freire, autor do livro *Pedagogia do Oprimido* (1986), para designar a escola que prepara a criança para tomar decisões. A ideia de escola cidadã entrou em evidência nos anos 90, como expressão de um movimento de inovação educacional no Brasil, que inclui os temas: autonomia da escola, integração da educação com a cultura e o trabalho, oferta e demanda, escola e comunidade, visão interdisciplinar e a formação permanente de professores. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=134>>.

autoras questionam a relação dicotômica que constitui a noção clássica de emancipação e seus efeitos. Um deles é a produção discursiva da educação transformadora. Nenhuma das autoras nega a emancipação, mas destacam não ser interessante mantermos a ideia de emancipação associada a binarismos que estabelecem lugares para emancipador e emancipado, bem como para o conhecimento emancipador. Um conhecimento relacionado ao conceito de poder-saber torna defensável a ideia de que o poder exerce eficácia na produção de verdades e saberes. Segundo o pensamento foucaultiano,

[...] produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam. [...]. (FOUCAULT, 2012b, p. 224).

Outros três trabalhos não trataram diretamente da relação entre emancipação e currículo. As autoras Talita Pereira (2012) e Costa (2009), ao questionarem os modelos essencializadores de políticas educacionais e curriculares, fizeram críticas aos projetos emancipatórios que visam à transformação do social. As propostas pedagógicas que defendem projetos emancipatórios foram classificadas como constituintes de políticas curriculares conservadoras, fundamentadas na centralidade econômica que fixa socialmente os lugares para as pessoas. Como sinaliza Talita Pereira (2012, p. 5), a emancipação formaliza “[...] o grande ideal igualitário da escola moderna em nome dos quais projetos conservadores e emancipatórios têm patrocinado processos de homogeneização cultural”.

Costa (2009, p. 8) destaca que os projetos emancipatórios constituem a política do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nesse sentido, “[...] a produção do discurso da política do PROEJA, conforme apresentado anteriormente, sinaliza para a construção de uma identidade sintonizada com projetos emancipatórios, em defesa da justiça social”. A autora compartilha da crítica aos projetos emancipatórios fundamentados em categorias econômicas, e defende que a continuidade, ou não, de discursos no campo educacional deve ser analisada para além do determinismo econômico.

Fonseca (2009) não apresenta uma crítica aos projetos emancipatórios, apenas destaca sua emergência no campo curricular de um curso de Pedagogia, em meio à disputa entre uma proposta curricular tecnicista e um novo currículo que traz como inovação a influência de ideias pedagógicas, defendidas no final dos anos 1980.

Assim, contrapondo-se ao modelo tecnicista hegemônico [...] Esse compromisso político deveria ultrapassar os muros escolares e avançar na sociedade como um todo. Afinal, não bastava o conhecimento das ciências, artes, literatura, metodologias específicas e Ciências da Educação; era preciso ter um projeto de emancipação social e um saber político/ideológico. [...]. (FONSECA, 2009, p. 8).

A relação entre emancipação e currículo também foi abordada em trabalhos que defendem novas práticas emancipatórias e o currículo emancipador. Tais práticas emancipatórias foram descritas em diferentes trabalhos. Lima (2003) abordou as práticas emancipatórias pela análise de método com imagens, no sentido de transpor o texto escrito que se faz hegemônico no campo curricular.

Os sentidos não colonizados encarnados nessas práticas que nos convidam a pensar experiências educativas menos reguladoras e mais emancipatórias, porque portadoras de valores contra-hegemônicos, que, paralelamente aos hegemônicos, contribuem para a formação das identidades individuais e coletivas dos sujeitos das escolas e, portanto, para os seus fazeres. (LIMA, 2003, p. 5).

Macedo (2004) tratou as práticas emancipatórias considerando a análise da prática pedagógica de uma professora que utiliza a leitura de jornais em sala de aula.

Estavam se desenvolvendo melhores possibilidades de ler, com tudo que isso significa, além da ideia de que podemos realizar, junto com outros que queremos como parceiros, nossos projetos. Considero que buscávamos, nessa história que é real, aprofundar nosso *projeto educativo emancipatório*. [...]. (MACEDO, 2004, p. 4, grifo da autora).

Craveiro (2006) analisou as práticas emancipatórias a partir de um diálogo com a prática pedagógica do Ensino Fundamental, o estágio supervisionado do curso de Pedagogia e a possibilidade de fortalecimento da dimensão emancipatória.

O Projeto Jurujuba ainda é uma possibilidade em aberto que tateia por práticas emancipatórias através do investimento na autonomia das

estagiárias, buscando superar vários condicionantes como a falta de financiamento para sua manutenção, problemas com a merenda das crianças, para ampliar os espaços de discussão, produção de materiais e trocas de experiências com outros profissionais. (CRAVEIRO, 2006, p. 4).

Os trabalhos apresentados por Lima (2003), Macedo (2004) e Craveiro (2006) não fizeram nenhuma crítica ao fundamento progressista de emancipação, se dedicaram a apresentar análises de novas práticas emancipatórias, também abordadas por Oliveira (2003), que compreende que o cotidiano escolar inclui práticas emancipatórias, pois as professoras podem conduzir e conduzem seus alunos aos valores potencializadores de emancipação social.

Outros dois trabalhos apresentaram a ideia de currículo emancipador, sendo este definido como um currículo que contempla vozes de grupos que se encontram excluídos em propostas curriculares tradicionais. Em seu trabalho com fundamentos freireanos, Negri e Souza (2008) questionaram a existência de um currículo com aspectos democráticos ao analisarem as propostas e práticas curriculares de uma escola privada, mais especificamente, a relação entre os conteúdos que trabalham minorias sociais e a formação de cidadãos críticos, envolvidos em ações sociais mais justas e igualitárias.

As autoras estabeleceram uma relação de equivalência entre os termos democrático, emancipador e transformador, enfatizando uma concepção de educação inovadora. Assim, defenderam a necessidade de uma prática pedagógica transformadora que não seja direcionada apenas por conteúdos excludentes, mas que proporcione uma reflexão entre conhecimento e as finalidades da educação escolar. Negri e Souza (2008) se posicionam conforme expresso a seguir:

[...] defendemos que um “projeto curricular emancipador” deve contemplar conteúdos culturais que incluam as vozes ausentes ou deformadas nos currículos tradicionais e estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem crítica por parte dos indivíduos. (NEGRI; SOUZA, 2008, p. 15, aspas das autoras).

Braga (2009) trouxe em seu trabalho fundamentos progressistas de educação emancipatória, defendendo a construção do sujeito a partir de processos de humanização. Nesse sentido, assinala que

A concepção de educação em Paulo Freire, como processo de humanização do sujeito, com vistas à intervenção na realidade, marca o

currículo emancipatório que tem no diálogo a indispensável relação com o ato cognoscente, desvelador da realidade. (BRAGA, 2009, p. 4).

Ainda apresentando a relação entre emancipação e currículo, 1 (um) trabalho criticou o currículo tradicional, considerando as categorias conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação como possibilidades teórico-analíticas para se pensar emancipação em um contexto acadêmico. Henning e Leite (2009) analisaram se a prática pedagógica no âmbito acadêmico do curso de Direito incentivou ou não, os alunos à construção do conhecimento-emancipação e concluíram que a

[...] coparticipação dos estudantes na construção de um conhecimento historicamente posicionado e interdisciplinar, na associação da teoria à prática, em uma organização curricular que permitiu a pluralidade jurídica e cultural e o reconhecimento das realidades locais, [...] isso fez com que, a medida que os alunos desenvolvessem o conhecimento-emancipação [...] se tornasse mais difícil a regulação do dispositivo pedagógico tradicional ao ensino jurídico. (HENNING; LEITE, 2009, p. 12).

Esta ação revisional dos trabalhos apresentados no GT - Currículo da ANPED permitiu assinalar alguns aspectos significativos para a pesquisa. O primeiro se assemelha à produção de sentidos de emancipação no campo curricular, contudo, esses sentidos estão mais relacionados às críticas e defesas do ideal emancipatório na educação. Pelos excertos apresentados, é possível inferir que os sentidos de emancipação percorrem tantos os discursos de críticas, quanto os discursos de defesas do/pelo ideal de educação emancipatória. Nesse sentido, parece não haver nesse jogo de críticas e defesas, algum movimento radical pela impossibilidade da emancipação, ao contrário, há uma disputa pela ressignificação da noção de emancipação e, conseqüentemente, sua defesa no campo curricular e educacional.

A Figura 2, logo a seguir, mostra de modo compilado, os sentidos de emancipação aqui expostos.

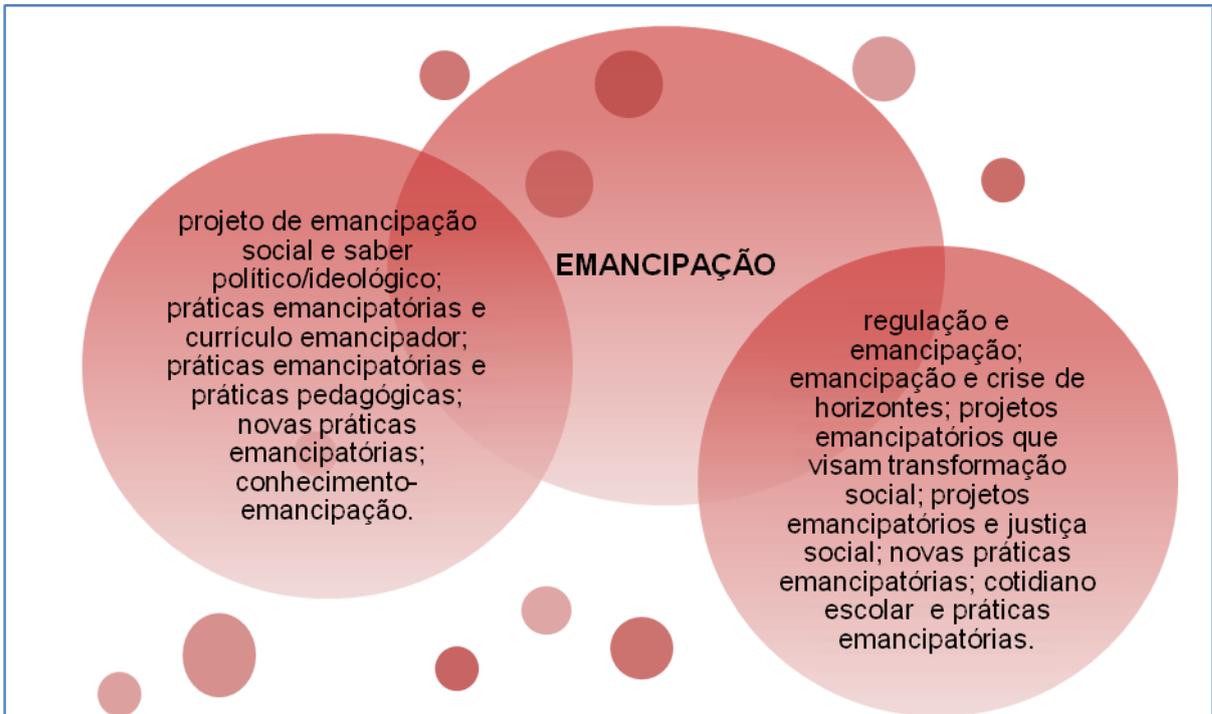


Figura 2 - Sentidos de emancipação em trabalhos do GT - Currículo da ANPED - entre 2003 a 2013.
Fonte: FERREIRA,2016.

Seguido da crítica ao conceito progressista, que sustenta a relação entre emancipação e currículo e à ideia de possibilidade de concretização da emancipação a partir do campo curricular, o segundo aspecto representa alguns fundamentos que permeiam as noções de emancipação nesses trabalhos.

A noção de emancipação apresentada pela crítica à ideia progressista trouxe apontamentos dos estudos pós-críticos e, dentre esses estudos, duas perspectivas são defendidas, sendo a primeira de emancipação fundamentada em considerações pós-colonialistas, apresentada pelas autoras Oliveira (2003), Lima (2003), Macedo (2004), Craveiro (2006) e Henning e Leite (2009), que se fundamentam em estudos desenvolvidos por Boaventura de Souza Santos.

Souza Santos (2003) sustenta que a globalização é o importante fenômeno que tem impulsionado repensar os movimentos de resistências. O teórico esclarece que a globalização, ao redefinir contextos, objetivos, meios e subjetividades das lutas sociais e políticas, questiona os ideais modernos de emancipação. Mesmo sendo a globalização neoliberal, a hegemônica, não é esta a única forma de globalização.

Outras formas de globalização estão emergindo, dentre essas, a globalização alternativa, que como possibilidade contra-hegemônica, se constitui pelos movimentos organizados de diferentes formas pelas redes e alianças locais/globais e de luta contra a globalização neoliberal: “[...] é nesta globalização alternativa e no seu embate com a globalização neoliberal que estão sendo criados os novos caminhos da emancipação social” (SOUZA SANTOS, 2003, p. 14).

Esse embate é pensado através dos novos conflitos Norte/Sul que compõem os diversos campos sociais. A globalização hegemônica cria condições de emergência do multiculturalismo que pode ser conservador ou emancipatório. É pelo viés multiculturalista que Souza Santos (2003) defende os novos movimentos emancipatórios, com base na identificação de duas estratégias que mobilizam transgressiva e subversivamente, conceitos que foram produzidos em um contexto eurocêntrico.

As estratégias tratam da construção de discursos emancipatórios e historiografias alternativas ou subalternas, mediante a identificação de narrativas nativas de resistência ou oposição às diferentes formas de dominação, e também, da existência de um multiculturalismo policêntrico baseado na relativização mútua, no reconhecimento das percepções das limitações e perspectivas de todas as culturas, na igualdade em termos de *status*, inteligência e direitos de todos os povos, na descolonização e representações de poder.

A segunda perspectiva de emancipação presente nos trabalhos se baseia no pós-fundacionalismo. Maria Pereira (2009) argumenta sobre a possibilidade de pensar a relação entre emancipação e currículo por meio das considerações de Ernesto Laclau (1996), que desconstrói a noção clássica de emancipação, estruturada em seis dimensões constituídas por lógicas incompatíveis que consolidam a impossibilidade de emancipação⁷.

Os resultados das revisões bibliográficas acerca da produção de sentidos de emancipação, bem como os fundamentos que os constituem, demonstraram que no campo curricular brasileiro, emancipação se configura em um significante em constante disputa por ressignificação.

⁷ Essa ideia será melhor explicitada na seção seguinte.

1.3 Emancipação: para além das propostas curriculares fundacionalistas

Sendo emancipação um significante vigente no campo curricular brasileiro, cuja produção discursiva envolve também o campo teórico que o constitui, esta seção sinaliza algumas considerações acerca da noção clássica de emancipação e apresenta a construção do objeto desta pesquisa.

Pela relação entre a noção de emancipação e o social se configuram as políticas curriculares; nesse sentido, considere o social para discutir sobre alguns problemas nos apontamentos teórico-metodológicos que abordam a noção de emancipação.

Etimologicamente, a noção de emancipação emergiu do latim, trazendo consigo o significado de libertar alguém. Num sentido restrito, emancipação implica na ação daquele que se emancipou/libertou de algo, ou alguém. Tal sentido é comum no campo jurídico, quando se trata da emancipação de menores de idade pelos seus pais. Do ponto de vista jurídico, é possível uma ação emancipatória limitada a registros e autonomia documentais. Desse sentido, tomo como maior interesse duas características: uma corresponde à ideia de movimento, ação e força que constitui a emancipação; outra, a condição de opressão/opressor presente em vários outros discursos de emancipação, sejam eles jurídicos, teleológicos ou sociais.

Pensada por Karl Marx, ao refletir sobre a situação dos povos judeus presentes na Alemanha, a noção de emancipação foi bem explorada como um movimento próprio dos judeus em busca de liberdade. Marx (2002) analisou a noção de emancipação com base nas reflexões de Bruno Bauer sobre a situação dos judeus e a relação com o Estado cristão na Alemanha, em 1843. Bauer acreditava que os judeus não se emancipariam politicamente sem se emanciparem do judaísmo. Essa relação entre a emancipação política e religião, possibilitou a seguinte consideração: mesmo nos países emancipados politicamente, a religião ainda existia, então a questão da emancipação política – de caráter parcial – e religião, havia se tornado o problema da emancipação política e emancipação humana de caráter universal.

Segundo Marx (2002), essa relação se fundamenta na contradição, pois o Estado, ao emancipar à sua maneira, libertando-se da religião, não reconhecendo

religião alguma, se afirma puramente como Estado. A emancipação política não é uma emancipação integral e plena, livre das contradições da emancipação humana, visto que o Estado não conseguiria ser livre sem que o homem fosse livre e, mesmo tendo o Estado se emancipado da religião, o homem continuaria a ser religioso, pois a religião constitui sua intimidade.

A emancipação política, associada à revolução política, tem sua parcialidade e limitação alimentadas pelas características da sociedade capitalista, composta pela propriedade privada, meios de produção, mais valia, livre comércio, divisão de classes sociais e desigualdades sociais e econômicas garantidas pelo Estado político burguês.

A emancipação humana está relacionada à revolução social, e, por conseguinte, ao trabalho. Assim, o que se esperava é que haveria de se extinguir tais características da sociedade capitalista para efetivação da emancipação humana. O libertar-se da condição capitalista configurar-se-ia como superação dessa sociedade. Para isso, os homens – os proletariados – deveriam promover a transformação social mediante uma ruptura radical. A revolução comunista seria o projeto político capaz de romper com a condição capitalista burguesa.

No discurso emancipatório marxista duas características da noção de emancipação se destacam: a ação emancipatória que deveria se constituir pela humanidade, mais precisamente pela classe proletária, e a condição de opressão/opressor, configurada com sociedade capitalista burguesa, representada pela classe dominante. Tais características compõem um discurso secular emancipatório – a noção clássica de emancipação.

Sobre a noção clássica de emancipação, recorro ao pensamento de Ernesto Laclau (1996) e suas seis dimensões de caráter incompatível: dicotômica, holística, transparência, preexistência, fundação e racionalista. Algumas dessas dimensões podem ser identificadas no discurso emancipatório marxista como a dicotômica, fundação e preexistência.

A dimensão dicotômica não se configura em simples diferença, pois o outro que se opõe à identidade a ser emancipada não é um outro puramente positivo ou neutro, mas um outro que impede efetivamente a constituição da identidade emancipada. Para o teórico, a dicotomia estabelece uma relação de solidariedade lógica com a dimensão de preexistência da identidade emancipada. A dimensão de preexistência se justifica pela compreensão de emancipação como um ato de

libertação e não de criação. A libertação de algo precede o ato libertador, o que consiste na preexistência do que deve ser emancipado perante o ato de emancipação (LACLAU, 2011, p. 24).

Para o discurso emancipatório marxista, a revolução social é a condição necessária para a emancipação real. A revolução seria o ponto de ruptura com a sociedade capitalista burguesa, a classe proletária fundaria um novo modelo de sociedade que só poderia existir com a extinção da primeira.

Nesse ponto do discurso emancipatório marxista se fazem presentes tanto a dimensão dicotômica, a de preexistência, e a de fundação. A dimensão de fundação é própria a todo projeto radical de emancipação. A radicalização consiste em abolir tudo o que precedeu, e isto só é possível em um nível de fundação social. Sendo assim, em uma revolução da classe proletária, a classe burguesa seria extinta e seria instaurada uma nova ordem política fundada no discurso da classe proletária.

De acordo com pensamento laclauiano, entre a identidade de oprimido – classe proletária – e a identidade de opressor – classe burguesa –, deveria existir um abismo real para que a dimensão dicotômica de emancipação fosse possível. Neste caso, como ambas as classes sociais se constituíram no capitalismo, compartilham da mesma objetividade.

Suponhamos que haja um processo objetivo mais profundo dando sentido a ambos os lados da dicotomia. Se é assim, o abismo que constitui a dicotomia perde seu caráter radical. Se ela não é constitutiva, mas antes a expressão de um processo positivo, o “outro” não pode ser um outro real: dado que a dicotomia é fundada numa necessidade objetiva, a dimensão oposicional também é necessária e, no caso, é parte da identidade das duas forças que se confrontam. A percepção do outro como um outro radical só pode ser aparente. [...]. (LACLAU, 2011, p. 26).

Assim, as dimensões de fundação e dicotômica da emancipação são impossíveis pela lógica da objetividade. A identidade preexistente tanto do oprimido quanto do opressor é criada pela incompatibilidade dessas dimensões. A preexistência contempla a ideia de que não é possível emancipação sem opressão; a opressão, por sua vez, se constitui de forças que impedem o livre desenvolvimento de algo, por isso, não é considerada um processo de criação emancipatória.

Isto implica compreender que a preexistência da identidade a ser emancipada perante as forças opressivas, também se configura da mesma contradição existente nas outras dimensões. Nessa dimensão, a contradição se

constitui pela indecidibilidade presente na relação entre universalidade e particularidade. Essa é uma relação instável porque o universalismo não possui conteúdo próprio, portanto, é um significante vazio, visto que o conteúdo particular que este representa não é determinado pela análise individual do universal ou particular, já que a relação entre ambos depende do contexto antagonístico, sendo, portanto, uma relação hegemônica.

O particularismo é entendido como uma noção relacional, uma vez que o particular assim pode ser concebido em relação a outras particularidades, estabelecendo uma relação contraditória, pois, ao mesmo tempo em que nega, requer a totalidade, o universal. Tal relação contraditória se faz presente no que tem sido chamado de divisão constitutiva da identidade concreta. Mesmo sendo impossível, a totalidade está no particular pela ausência, uma falta constitutiva que impulsiona o particular a ser mais e assumir um lugar precariamente universal.

A relação entre universal e particular é uma relação de hegemonia, espaço de constituições identitárias, que se configuram no interior das relações de poder. Estando a condição de existência das identidades imbricadas ao campo das relações de poder, assim como a ação emancipatória em força, poder que também constitui a relação entre o universal e particular, se fez pertinente operar nesta pesquisa, com a noção de campo de discursividade.

O pensamento laclauiano desconstruiu a noção clássica de emancipação, contribuindo teoricamente para evidenciar os conceitos que impossibilitam a emergência de um conceito de emancipação, nesse sentido, permite compreender uma incompatibilidade lógica que tem contribuído para a leitura da emancipação nos discursos educacionais/curriculares.

As teorias de currículo, por exemplo, demonstram que a emergência da noção clássica de emancipação no campo curricular se deu fortemente a partir das teorias críticas que defendem a ideia de que a escola, mediante o currículo, reforça uma ideologia dominante, determinada pelo economicismo que mantém a classe proletária em desvantagem. Em tal entender, a disseminação de tal ideologia ocorre, principalmente, pela reprodução da cultura dominante nas escolas.

Da mesma forma, mas inversamente, devemos dizer que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico). Desta forma, a Escola, as Igrejas “moldam” por métodos

próprios de sanções, exclusões, seleção etc... não apenas seus funcionários mas também suas ovelhas. E assim a Família... Assim o Aparelho IE cultural (a censura, para mencionar apenas ela) etc. (ALTHUSSER, 1985, p. 70, grifo do autor).

[...] É com efeito à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta. [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 207).

Com movimentos fundamentados nas teorias de Resistência e da Reprodução, o campo curricular brasileiro ampliou a defesa pela crítica à sociedade capitalista e excludente. Alguns estudiosos, ao defenderem a perspectiva crítica de currículo, contribuíram com as propostas da pedagogia histórico-crítica e a educação popular que destacaram e ainda destacam os embates sociais. Compostas por fundamentos que se diferenciam, ambas as pedagogias, histórico-crítica e educação popular defendem uma proposta de currículo emancipatório.

A esse respeito, Antônio Flavio Moreira (1990) destaca que a tendência histórico-crítica, ao se posicionar contrária à pedagogia escolanovista e tecnicista, defendia o conhecimento universal objetivo, historicamente elaborado pela humanidade, enquanto que, a pedagogia histórico-crítica, considerando o conhecimento universal objetivo, menosprezava as considerações de caráter ideológico do conhecimento e sua relação com as questões de poder.

Entretanto, sinalizam nessa tendência, interesses emancipatórios implícitos nos elementos de controle social a serem desenvolvidos pelo conhecimento sistematizado e organizado em disciplinas pela atuação ativa do/a professor/a em direcionar as condutas e modelos sociais, no propósito de construção de uma sociedade justa, sem divisão de classes e opressão.

[...] parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às

vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 1997, p. 66).

A educação popular questiona o conhecimento universal, defende a organização curricular a partir do cotidiano e da valorização da cultura popular. Junto à pedagogia histórico-crítica, são entendidas como mecanismos de conscientização dos grupos sociais oprimidos.

Para a educação popular, a emancipação pode ser constituída a partir dos processos de produção de conhecimento nas práticas de educação populares em que os grupos sociais oprimidos desenvolveriam um conhecimento que reforçaria seu poder de resistência e luta. Paulo Freire (1986) defendeu a educação popular propondo ações metodológicas de ensino baseadas no cotidiano e fundamentadas na relação dialógica, para promover o empoderamento dos trabalhadores, jovens adultos analfabetos e oprimidos.

Na educação popular, emancipação e educação se configuram em uma relação política, por isso o empoderamento possui papel fundamental na reconstrução de uma sociedade sem privilégios.

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE, 1986, p. 72, *itálicos do autor*).

A educação pensada por Paulo Freire (1986) propõe combater a ideologia dominante por meio das lutas contra o individualismo, no sentido de combater as relações exploratórias de produção, e a sociedade capitalista organizada em classes sociais.

Considerando que as reorganizações do currículo seriado também sofreram influências dessas tendências teóricas curriculares, histórico-crítica e educação popular, o currículo seriado passa a ser desmitificado pela sua composição lógica – fundamentada na fragmentação, classificação, exclusão e homogeneização – assumindo assim, a identidade preexistente de um currículo opressor que constitui as políticas curriculares brasileiras. Nesse contexto, o currículo organizado por ciclos surge como uma alternativa escolar progressista de transformação social.

O currículo organizado por ciclos pressupõe uma ação educativa de não exclusão que envolve algumas questões complexas, tais como a função da escola e o conhecimento, a escolha pelas alternativas de organização curricular – disciplina, área de conhecimento, projetos de trabalho –, a relação entre currículo, avaliação e metodologia. Tal currículo faz parte de uma política educacional pautada em um movimento de radicalização frente à escola e currículo seriado.

Entendo que, no atual campo curricular brasileiro, esses dois currículos, o seriado e o organizado por ciclos, assumem identidades preexistentes. O primeiro, de currículo opressor e o segundo, de currículo libertador; ambos assumem identidades antagônicas a partir das quais parece ser produzida uma relação dicotômica. Nessa perspectiva, cabe salientar que essa relação pode ser caracterizada por uma objetividade, pois os respectivos currículos emergiram da mesma teoria, a crítica, que, por sua vez, mantém em seu interior uma lógica de emancipação incompatível.

Nesse sentido, a continuidade da investigação do objeto desta pesquisa, a emancipação na política curricular, mais especificamente na política curricular do ensino fundamental mato-grossense, se fez mediante algumas considerações teóricas que envolveram essa defesa do caráter incompatível da noção clássica de emancipação, presente nos currículos seriado e/ou por ciclos.

Isto se justifica, primeiro, porque, especificamente na relação entre os currículos seriado e por ciclos, apresentada anteriormente, não é possível o acontecimento da emancipação pautada em relações dicotômicas fundamentadas em uma mesma objetividade. A constituição das identidades que participam do jogo antagônico não é determinada pela estrutura, elas se constituem a partir da relação entre universalismo e particularismo no campo discursivo.

Segundo, parece pouco potente operarmos com a ideia de que um único currículo organizado por ciclos, que, em uma ação aparentemente emancipatória, extinguirá com a existência do outro – currículo seriado. Pensar no aniquilamento de um desses discursos curriculares como resultado do jogo que se estabelece no campo curricular é alimentar um discurso racionalista que insiste em um corte radical entre forças que constituem o social. Como discursos, os currículos, tanto o organizado pelo sistema seriado quanto o organizado por ciclos, constituir-se-ão em identidades hegemônicas ou não, diante das condições precárias e contingentes do próprio campo da política curricular que pertencem.

O terceiro aspecto se refere à ausência da possibilidade em operar com a noção clássica de emancipação nas discussões e análises de políticas curriculares que abordam perspectivas pós-fundacionalistas. Estas entendem que os processos sociais não se constituem logicamente, pois “[...] a operação social de duas lógicas incompatíveis não consiste numa anulação pura e simples de seus respectivos efeitos, mas num conjunto específico de deformações mútuas” (LACLAU, 2011, p. 32).

Seguindo essa perspectiva, o desenvolvimento desta pesquisa se sustentou nas possibilidades teórico-metodológicas pós-fundacionalistas para problematizar a emancipação de caráter essencialista e racionalista no campo curricular, e pensarmos em emancipações nas políticas curriculares.

Considerando os problemas teórico-metodológicos acerca do caráter essencialista e racionalista da emancipação no referido campo curricular, esta tese segue os apontamentos abaixo, mediante os quais é possível assumir o papel de uma pesquisa orientada ao problema,

[...] nessa perspectiva, não é o de construir panaceias, sanar contradições nos sistemas ou buscar soluções imediatas para problemas específicos, a proposta é ampliar a própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1333).

Com base na pertinência da construção teórica do problema de pesquisa, bem como nos impasses que são apresentados por outros discursos sociais, como os discursos educacionais e curriculares brasileiros que defendem projetos emancipatórios, problematizo a possibilidade de operar com a ideia de emancipações no campo das políticas curriculares. Sinalizando as configurações discursivas que produzirem sentidos de emancipação na política curricular do ensino fundamental do Estado de Mato Grosso. Em tal exercício, considero ainda como ocorreram os processos articulatórios que permitem a continuidade e/ou descontinuidade do discurso relativo à educação emancipatória na referida política, entre os anos de 2003 a 2013.

1.4 Práticas emancipatórias e liberdade: limitações e possibilidades

Nos discursos de educação emancipatória, a relação entre a noção de emancipação e práticas pedagógicas, que conduzirão as pessoas a uma consciência crítica, emancipadora e liberta, é um tanto comum. Fundamentadas nas teorias críticas de currículo, tais práticas também se associam às tendências e metodologias progressistas do campo educacional, apontando diversas alternativas didático-pedagógicas que almejam uma “possível” emancipação. Essa característica – da possibilidade – é mais defendida que criticada no campo curricular brasileiro, como nos mostrou a revisão bibliográfica de teses e dissertações.

Sendo assim, esta seção foi organizada no sentido de pensar um constructo teórico-metodológico que problematize a relação entre emancipação e liberdade. Partindo do campo curricular e pedagógico, focaliza os limites de uma prática docente emancipadora, ideal que, igualmente, possa constituir os discursos de educação emancipatória.

Existem no campo curricular brasileiro possibilidades pedagógicas de inspiração emancipatória. Digo inspiração porque há sempre nas defesas das práticas pedagógicas emancipatórias um fundamento de emancipação, como, por exemplo, quando se diz: educação de qualidade que promova a emancipação humana e transformação da sociedade; educação para emancipação social; educação que contribui para emancipação e consciência crítica.

Fundamentados na noção clássica de emancipação, esses discursos, postulam a pré-existência de identidades, professor/a emancipador/a e o/a aluno/a emancipado/a. Tal condição e/ou relação identitária, método emancipador, bem como a noção de emancipação, também foram problematizados por Rancière (2004), a partir de uma narrativa analítica sobre a prática pedagógica do professor Joseph Jacotot.

O contexto pedagógico do final do século XIX é o ponto de partida para Rancière (2004) questionar o modo como se ensina nas instituições escolares. Ao problematizar a ordem simbólica, que sustentou as instituições pedagógicas – séculos XIX e XX –, o teórico observou que essa ordem, exercitada pela “autoridade e a submissão dos sujeitos”, mantém uma lógica embrutecedora, caracterizada por uma identidade de causa e efeito, na compreensão do referido autor, “[...] há alguma

coisa, um saber, uma capacidade, [...] – num corpo ou numa mente – e deve passar para o outro. O que o aluno deve *aprender* é aquilo que o mestre o *faz aprender*” (RANCIÈRE, 2012, p. 18, grifos do autor). Essa lógica de transmissão tem sustentado a distância entre escola e sociedade, igualdade e desigualdade, mestre e ignorante.

A esse respeito, cabe salientar que o discurso igualitário ecoou com a ideia de que o saber é um instrumento de igualdade. A pedagogia tradicional – lógica republicana – e a pedagogia modernista – lógica do progressivismo – tomaram a igualdade como objetivo e atribuíram à escola um poder fantasmático: o de realizar a igualdade social. Tal poder se encontrava imbuído de saber/instrução, sendo o mediador entre as desigualdades sociais.

É nesse entender que a instrução, palavra de ordem, passa a ter como objetivo o combate à violência simbólica no âmbito da desigualdade escolar. Entretanto, nesse contexto, instrução se constitui por um sentido passível de ambiguidade. Nas palavras de Rancière (2004, p. 12), a instrução confirma “[...] uma capacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento”. Isso provoca os distanciamentos e proximidades que configuram a relação entre igualdade e desigualdade.

Assim, a possibilidade da emancipação humana se encontra imbricada à ideia de igualdade de inteligências. Igualdade não pode ser compreendida como um efeito a ser produzido pelo saber/instrução e/ou como uma finalidade a ser atingida por propostas pedagógicas, visto que, a igualdade se configura como um pressuposto.

Quando o mestre que sabe se dirige aos alunos que não sabem para transmitir o saber, isso supõe um mínimo de igualdade – por exemplo, a compreensão de uma linguagem por meio da qual o mestre vai falar ao aluno, para explicar-lhe a desigualdade que há entre eles. Nenhuma ordem seria executada, se o inferior que a recebe não pudesse compreender a ordem e o fato de que é preciso obedecer. (RANCIÈRE, 2004, p. 190).

Para o teórico, a igualdade não vem após a uma determinada ação e/ou se caracteriza como resultado a ser atingido. A desigualdade social supõe a igualdade que se mantém sempre antes, pois há um nível de igualdade que é irreduzível e necessária para o funcionamento da desigualdade. Nesse sentido, a igualdade se

apresenta com uma natureza paradoxal, uma vez que, ao mesmo tempo em que a igualdade se representa como um princípio último de ordem social e governamental, é excluída de seu funcionamento “normal”.

O presente raciocínio enfatiza que o discurso saber/instrução como aquele que promoverá a igualdade, requer, simultaneamente, o afastamento e a aproximação da igualdade social. Esse movimento é útil para a perpetuação da lógica do embrutecimento, manutenção da desigualdade. O embrutecimento se desenvolve cotidianamente por meio da necessidade de se explicar tudo.

Segundo Rancière (2004), as instituições escolares, os sistemas de ensino, os mestres, professores, mantêm esse sistema, bem como sua profissão, a partir da sobreposição entre a palavra falada e a palavra escrita. Uma criação cultural que nos acompanha desde o período socrático. A esse respeito, saliento que, embora o método socrático permeie algumas práticas pedagógicas, o mesmo se aproxima mais de uma ação embrutecedora que emancipadora. O método embrutecedor se caracteriza por provocar o sentimento de incapacidade no pensamento daquele que fala.

[...] o embrutecimento é a marca do método que faz alguém falar para concluir que o que diz é inconsistente e que ele jamais o teria sabido, se alguém não lhe houvera indicado o caminho de demonstrar a si mesmo sua própria insignificância. (RANCIÈRE, 2004, p. 188).

O método socrático se assemelha ao método embrutecedor porque a ideia de adquirir conhecimento está atrelada à condição de condução, ou seja, sempre haverá alguém com suas próprias ideias e conhecimentos para conduzir aquele que não “possui determinado conhecimento”. Nesse caso, uma inteligência estará sempre subordinada à outra, entretanto, não é a questão da autoridade que se instala entre as pessoas que estabelecem relações de conhecimento, mas a relação entre inteligências que pode fortalecer as desigualdades entre elas.

Um exemplo, citado por Rancière (2004) é o diálogo entre Sócrates e o escravo de Mênon⁸, demonstrando que o escravo se reconhece incapaz de descobrir algo sem que seja guiado por um mestre. A esse ato de promover a incapacidade do outro é atribuída a denominação de embrutecimento.

⁸ Disponível em: <<http://www.scientiaestudia.org.br/associac/pablo/Men%C3%B4n.pdf>>.

Contrária a essa proposta socrática e às práticas pedagógicas que têm a desigualdade como ponto de partida, a emancipação, pensada por Rancière (2004) defende que se parta da igualdade, da ideia de inteligências iguais, por isso a defesa pela ignorância. O ignorante, como enfatizado por Jacotot/Rancière, sempre saberá algo, portanto, desse ponto de vista, deve ser considerado não o que ele desconhece, mas o que conhece. Um método pode ser entendido como emancipatório quando uma inteligência obedece a ela mesma, mesmo que a vontade obedeça à outra vontade. Como nesse caso, o aluno está ligado a uma vontade, o/a professor/a, e a outra inteligência distinta, o livro, pode-se ensinar o que se ignora com a condição de que se emancipe o aluno, forçando-o a usar sua própria inteligência. Essa diferença mantida entre vontade e inteligência é conceituada como emancipação.

[...] quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. [...]. (RANCIÈRE, 2004, p. 37).

Tais considerações orientam a compreensão acerca de que o modo de ensinar está diretamente relacionado ao método emancipatório. A esse respeito, destaco que a relação Ensino Universal não fora defendida a partir de instituições sociais, sejam elas: partido, governo, exército, escola, pois “toda instituição é uma explicação em ato da sociedade, uma encenação da desigualdade” (RANCIÈRE, 2004, p. 146).

Criadas pela lógica da desigualdade, as instituições tentam produzir desigualdade em igualdade, mas realizam o contrário. Nesse sentido, seria uma contradição atribuir às instituições educacionais a promoção da emancipação, pois o ato emancipatório independe dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelas instituições educacionais. Para Rancière (2004), emancipar-se está relacionado à vontade de se aprender por si mesmo, pois a instrução é como a liberdade, não é imposta, mas conquistada.

Sobre liberdade, são várias as noções apresentadas por Bobbio (1998). Suas considerações iniciais defendem que, do ponto de vista científico e experimental, a liberdade não pode ser demonstrada e o contrário, também.

Considerando os grupos sociais e seus modos de organização, a liberdade dos indivíduos para fazer o que lhes satisfaz é mais ou menos limitada, visto que a verdadeira liberdade não consiste

[...] na espontaneidade natural, e sim na emancipação ética do homem; todavia, por outro lado, afirma não existir um critério objetivo e necessário para determinar o que vem a ser o bem e o mal, nem tampouco, um poder (a Igreja, o Estado, a classe, o partido, a ciência) que seja o intérprete e o executor deste critério. Em outras palavras, a verdadeira liberdade consiste na possibilidade situacional que o homem tem para escolher, manifestar e difundir seus valores, morais ou políticos, a fim de realizar a si próprio. (BOBBIO, 1998, p. 692).

Essa possibilidade situacional requer duas condições: a maximização das possibilidades objetivas de um contexto social e político, pois não é livre quem se encontra forçado a escolher entre opções binárias, e a minimização dos condicionamentos internos e externos, nos quais os processos de socialização, como a educação, podem igualmente, condicionar as opções individuais. Nesse sentido, a liberdade de autoemancipação passa por uma liberdade de condicionamentos internos e externos.

A liberdade de fazer está imbricada à liberdade de poder fazer. Bobbio (1998) destaca a palavra poder, por esta permanecer relacionada à liberdade, uma vez que a liberdade de querer requer ação e ausência de impedimentos e condicionamentos internos e externos, ou seja, requer uma possibilidade de poder. A liberdade não é um *status* político e socialmente garantido, mas uma condição para a manifestação de liberdade. Essa manifestação de liberdade ou ação livre pode ser entendida como aquela que “[...] tem condições para chamar à existência o que não existia, quebrando desta forma os processos históricos-sociais que, pela repetição passiva das finalidades da ação correm o risco de se tornar automáticos e cristalizados” (BOBBIO, 1998, p. 692).

Para Laclau (2011, p. 46), liberdade como uma expressão de total ausência de limitação, é impossível. A liberdade não consiste em plenitude, mas em algo essencialmente ambíguo: “[...] a liberdade é tão libertadora quanto escravizante, revigorante e traumática, capacitadora e destrutiva”. Os aspectos ambíguos problematizados a partir da relação entre liberdade e deslocamento, permitem compreender o deslocamento como fonte de liberdade.

Laclau e Mouffe (2000) partem do pensamento spinoziano de que é livre quem é *causa sui*, e, nesse sentido, destaca que, sendo toda entidade individual somente um elo de uma cadeia de determinações que se excedem, a liberdade só pode ser atribuída a uma totalidade existente. A partir de uma visão estruturalista, a liberdade é dada pela autodeterminação, pois liberdade total e determinação total se coincidem. Em um exemplo teleológico, de que cada entidade individual está fadada a um fim prefixado por natureza, a identidade existente entre liberdade e autodeterminação persiste. A compreensão existencialista assinala que o homem está condenado a ser livre, portanto, a ausência da natureza, transformaria o homem em um ser soberano, e sem razão para existir.

[...] estou condenado a ser livre, mas não, como os existencialistas afirmam, porque eu não tenho nenhuma identidade estrutural, mas porque tenho uma identidade estrutural falida. Isto significa que o sujeito parcialmente se autodetermina: mas como esta autodeterminação não é a expressão de algo que o sujeito já é senão, o contrário, a consequência de sua falta de ser, a autodeterminação só pode proceder através de atos de identificação. (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 60. Tradução nossa).

Liberdade não promovida pelo deslocamento se configuraria em uma liberdade da estrutura que constituiria o sujeito. Uma liberdade que “evita os defeitos tanto da liberdade espinioziana, reduzida à consciência da necessidade, quanto da liberdade sartreana, de escolher sem ter fundamentos para fazê-lo, só pode ser a liberdade de uma falha estrutural, isto é, um deslocamento” (LACLAU, 2011, p. 46). Nesse sentido, o sujeito não é determinado pela estrutura, mas sim por uma falha estrutural dela, promovida pelo deslocamento, “[...] momento exato da impossibilidade de significação” (MENDONÇA, 2014, p. 157). Essa mesma falha estrutural é fonte de liberdade, mas não a liberdade de uma identidade positiva.

No tocante à compreensão de liberdade apresentada, é relevante para esta pesquisa a impossibilidade de se operar com a ideia de sujeito emancipado, entidade individual emancipada e/ou a ser emancipada. Sendo o sujeito constituído por processos de identificação não determinados pelas estruturas, mas sim, pelo deslocamento ocorrido entre elas, o sujeito a ser emancipado não existe ao ato emancipatório. Por motivos que envolvem a própria condição da liberdade, o ato emancipatório como ato liberatório não se constitui como uma plenitude, mas sim, como processos liberatórios contingenciais e precários; nesse sentido, essas

reflexões permitem pensar na possibilidade de momentos de intenções emancipatórias que, doravante, denominarei de emancipações.

2 Articulações metodológicas: possibilidades teórico-discursivas

Sendo esta uma pesquisa de tese orientada ao problema, seu desenvolvimento não se limita a um projeto de intervenções cujo foco corresponde à aplicabilidade metodológica e procedimentos de verificação, mas na possibilidade de se contemplar os métodos também como discursos.

Compartilho da reflexão feita por Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013, p. 1333) que, embasados no pensamento derridiano, se referem a essa compreensão de métodos como discursos, como máquinas discursivas, capazes de produzir “[...] o estabelecimento de um conjunto de relações entre elementos da realidade de acordo com uma lógica ou um conjunto de regras/critérios próprios”. Os autores enfatizam que as escolhas metodológicas se baseiam em propostas discursivas que serão postas em jogo ao longo da pesquisa, e que os métodos

[...] trazem em sua bagagem uma série de pressupostos tácitos sobre o que é um *dado* científico, que tipos de dados devem ser considerados relevantes, como se constituem as relações e processos sociais, qual o papel do pesquisador na produção do conhecimento etc. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1334).

Seguindo essa compreensão de método para discutir e aprofundar as formulações teóricas apresentadas como problema de tese, este capítulo trata da abordagem teórico-metodológica escolhida, a Teoria do Discurso de inspiração pós-fundacionalista. A organização deste capítulo se deteve ao exercício contínuo que implicou no refinamento do meu olhar para um constructo teórico-metodológico iniciado com a pesquisa desenvolvida durante o curso de mestrado⁹, na qual abordei a articulação entre o ciclo de políticas (BALL, 1994, 2002) e a noção de discurso (LACLAU; MOUFFE, 1985). Mesmo reconhecendo a potencialidade de tal

⁹ Pesquisa intitulada “*A emancipação nas relações de poder em um currículo organizado em ciclos*”, apresentada no curso de mestrado do PPGE do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2011.

articulação, estabeleço algumas diferenças metodológicas em relação à articulação citada acima.

Nesta pesquisa, em nível de doutorado, trabalho a articulação de três enfoques teóricos, sendo eles, a teoria do discurso de inspiração laclauiana, com as noções de discurso, articulação, antagonismo, significante; a abordagem dos ciclos de políticas, com a noção de contextos, mais especificamente, o contexto do texto; e as teorias de currículo, principalmente no que diz respeito à compreensão de políticas curriculares como espaço discursivo.

Considero as contribuições de Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013, p. 1334) quando enfatizam a relevância de uma teoria em um determinado contexto. Nesse sentido, aponto que a potência de um referencial teórico pode ser compreendida a partir de sua capacidade em interagir com esse contexto, sendo “apropriada por/para ele de forma a produzir sentidos que possam mobilizar a realidade, não por sua suposta capacidade de *reproduzir* formalmente, a partir de uma pretensa exterioridade, a dinâmica fundamental da realidade *em si*”, mas, sobretudo, pela articulação dos enfoques teóricos em jogo. Nessa perspectiva, esta pesquisa sustenta a compreensão de que a teoria a respaldar a presente tese pode ser ampliada ao campo curricular brasileiro por sua potencialidade analítica em pesquisas nesse campo.

Hypólito, Vieira e Leite (2012) ressaltam que as contribuições de Ball e Laclau têm sido pertinentes para compreender os processos de disputas e significação de forma relacional nas políticas curriculares e educacionais, “[...] Ball, por exemplo, nos ajuda com a sua teoria sobre políticas, reformas e performatividade. Já Laclau corrobora com os conceitos sobre articulação, hegemonia e significante vazio” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 3). Oliveira e Lopes (2011) destacam que Ball, ao compreender o contexto de produção de textos como modalidade primária das políticas, considera as políticas curriculares de caráter eminentemente textual, de forma a reforçar que “Laclau permite uma leitura [...] que os textos políticos só podem representar a política se considerarmos uma dada articulação hegemônica” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 38).

Acerca da relação entre as teorias de discurso e ciclo de políticas, aproximações e afastamentos vão surgindo entre as pesquisas no campo curricular. Direciono meu olhar mais para as possibilidades aproximativas entre as noções já

apresentadas, e entendo que ambas potencializam a compreensão de política curricular como campo de discursividade.

Tendo em vista tal movimento, as seções seguintes estão organizadas a partir das noções teórico-discursivas que sustentaram a análise documental, respectivamente, por meio das seções: *Política Curricular e Emancipações*, que apresenta a compreensão de política curricular como campo da discursividade, possível local de emancipações; *Ball, Foucault e Laclau: sobre políticas e discursos curriculares* aborda a produção de discurso e noções como política. Por último, *A Produção Metodológica*, na qual discuto o modo organizativo dado aos documentos analisados.

2.1 Política curricular e emancipações

As políticas curriculares se configuram como espaço discursivo, uma vez que não asseguram nenhuma verdade, não projetam nenhum fundamento capaz de findar o processo de disputa de uma vez por todas. Nesse entendimento, defendo que as relações de significação envolvem disputas por produções identitárias centralizadas em torno de significantes em constante movimento de deslocamento de significação, como autonomia, liberdade, transformação social, ideais políticos. Compreendo que tais significantes constituem os variados projetos/propostas curriculares, locais e nacionais, mobilizando de tal modo uma postura de reação aos mesmos, o que no desenvolvimento desta tese é feito por meio de uma orientação pós-fundacionalista.

Para esta perspectiva não existe um fundamento imutável, mas sim, a compreensão de que os fundamentos são sempre contingentes, sendo os momentos de emergências dependentes de decisões que ocorrem no terreno da indecidibilidade. Marchart (2007) ressalta que podemos entender o pós-fundacionalismo como uma perspectiva que irá questionar, constantemente, a figura metafísica de fundação e suas derivações. Nesse sentido, o pensamento pós-fundacional permite a compreensão mais ampla acerca do que implica lidar com sentidos de totalidade, universalidade, essência, base.

Ao apresentar o acontecimento de ruptura relacionado ao conceito de centro de uma estrutura, o pensamento derridiano, igualmente, reafirma o questionamento ao fundamento imutável, à ideia de princípio ou de centro. Segundo Derrida (2002), ainda que a estruturalidade estivesse em ação, esta foi neutralizada e reduzida por ações que lhe atribuíam um centro, fixando um ponto de origem. Além de organizar a estrutura, o centro tinha como função “[...] levar o princípio de organização da estrutura a limitar o que poderíamos denominar jogo da estrutura [...]” (DERRIDA, 2002, p. 230).

O teórico ressalta que, a partir de uma concepção clássica de estrutura, o centro pode ser compreendido na e fora da estrutura, sendo assim, uma estrutura centrada passa a ser constituída por uma fundação imóvel, que recebe nomeações de origem e fim: “[...] todos os nomes do fundamento, do princípio, ou do centro, sempre designaram o invariante de uma presença [...]” (DERRIDA, 2002, p. 231).

O acontecimento de ruptura e disrupção, que envolve o conceito clássico de centro, teria sido produzido no instante em que uma repetição da estruturalidade da estrutura passasse a existir.

Desde então deve ter sido pensada a lei que comandava de algum modo o desejo do centro na constituição da estrutura, e o processo da significação ordenando os seus deslocamentos e as suas substituições a essa lei da presença central; [...] Desde então deve-se sem dúvida ter começado a pensar que não havia centro, que o centro não podia ser pensado na forma de um sendo–presente, que o centro não tinha lugar natural, que não era um lugar fixo mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se faziam indefinidamente substituições de signos. [...]. (DERRIDA 2002, p. 231-232).

Para Derrida (2002), é nesse momento configurado pela ausência de centro e/ou origem, que tudo se configura em discurso, este entendido como sistema no qual o significado central não está totalmente fora de sistemas de diferenças. A possibilidade da ampliação indefinida do campo e do jogo da significação é pensada a partir da ausência de significado central ou transcendental. Tal ausência permite o descentramento, deslocando o discurso de referência e possibilitando, conforme assinala Derrida,

[...] substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito. Este campo só permite estas substituições infinitas porque é finito, isto é, porque em vez de ser um campo inesgotável, como na hipótese clássica, em vez de ser demasiado grande, lhe falta algo, a saber um centro que detenha e fundamente o jogo das substituições. [...]. (DERRIDA, 2002, p. 244-245).

Ainda em defesa da perspectiva pós-fundacionalista, Laclau (2011) enfatiza que não há verdade independente de um contexto. A validação de toda asserção é determinada contextualmente. Tal afirmação orienta a leitura acerca dos sentidos em disputa no contexto curricular brasileiro. Considerando esse contexto desafiador pelas recorrências de noções clássicas de emancipação, entre outras que se fazem presentes, e compreendendo emancipações como momentos de intenções emancipatórias, retomo a problemática desta pesquisa sobre as limitações e possibilidades de reconsiderarmos as políticas curriculares como um espaço de emancipações.

Tendo em vista os determinismos, argumento a possibilidade constante de significação e tensionamentos entre um conceito e outro no campo curricular. Para Southwell (2008), o conhecimento ensinado nas instituições educacionais como um conhecimento socialmente legítimo, expressado por meio de um currículo, se configura em resultado de um campo de disputas, “por essa razão a elaboração de um currículo é uma arena de luta, em que muitos setores discutem sobre o que consideram conhecimento válido e necessário” (SOUTHWELL, 2008, p. 126).

A própria organização curricular e demais modalidades se constituem como resultado das disputas. Sobre esse aspecto, Lopes (2008) sinaliza que as modalidades clássicas estão organizadas como: currículo por competências; currículo centrado nas disciplinas de referência; e currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. As presentes matrizes se preocupam com a integração curricular considerando as finalidades sociais (educação para cidadania, democracia, autonomia, emancipação, etc..) e diferentes princípios teóricos. A autora ainda destaca que:

[...] na organização curricular por competência, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer. Na organização curricular com base nas disciplinas de referência, o princípio integrador é identificado no próprio campo científico: conceitos e princípios da ciência que integram diferentes disciplinas. Por sua vez, na organização curricular com base nas disciplinas escolares, os princípios integradores são buscados nas finalidades educacionais que se têm em pauta. (LOPES, 2008, p. 64).

O modelo de currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares apresenta fundamentos progressistas alinhados à perspectiva crítica. Muitas políticas curriculares – sejam seriadas ou organizadas por ciclos – que constituem o

campo curricular brasileiro, também trazem consigo uma mescla desses fundamentos progressistas e críticos em seus contextos.

Reconheço a importância desses fundamentos para o avanço de discussões que envolvem questões relativas à sociedade, classe, reprodução, exclusão, emancipação, entre outras, no campo curricular. Entretanto, outras questões, como gênero, etnia, sexualidade, identidade e produção de sujeito, criam tensões para as produções sociais e, conseqüentemente, às produções curriculares.

Entendo que esses tensionamentos também permitiram a problematização do currículo como construção social no âmbito de relações sociais conflitivas, estando assim, implicados nas produções de identidades (VIEIRA, 2012). Argumento nesse sentido, que tomando o currículo como espaço de produção de identidades, torna-se pouco produtivo operar simultaneamente com a ideia de currículo enquanto prática de formação/construção de consciências, o que alguns discursos de educação emancipatória defendem no interior das políticas curriculares. Esta última ideia traz princípios que sustentam a preexistência de uma ou mais identidades conscientizadas como formadoras/conscientizadoras de outras identidades supostamente fixadas na alienação – princípios fundamentados na perspectiva crítica. Tais princípios, do mesmo modo, percorrem os currículos brasileiros e podem ser identificados em propostas curriculares organizadas tanto por séries, quanto por ciclos, além de ancorar os demais discursos que constituem as políticas curriculares, como os discursos que centralizam professores com identidades fixadas em posturas salvacionistas e responsáveis pela transformação da sociedade.

Entendendo a impossibilidade em compreender a produção de identidades a partir da preexistência de identidades, cabe salientar outros modos de refletir sobre a produção de identidades e emancipações na política curricular.

Para avançar no entendimento acerca da produção de identidades, considere as contribuições sobre descentramento do sujeito, o que torna oportuno retomar as colocações de Hall (2006), uma vez que o mesmo problematizou cinco dimensões do descentramento do sujeito cartesiano e sociológico. O primeiro descentramento se refere ao pensamento *marxista*, especialmente no tocante à leitura equivocada de que os homens não poderiam ser autores da história, e ao pensamento *althusseriano*, o qual defende que, quando Marx não considerou uma noção abstrata do homem em seu sistema teórico, deslocou duas possibilidades: a

essência universal do homem e sua singularidade, uma vez que essa essência é individualmente singular.

O segundo descentramento considera o pensamento *freudiano*, que defende a formação da identidade, basicamente por meio da sexualidade e desejos, a partir de processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, e ao pensamento *lacaniano*, que entende a formação do *eu* a partir do *Outro*, capaz de encarnar e ser encarnado pelo todo simbólico, pela cultura e pela ordem, assim, a identidade se constitui a partir da noção de falta constitutiva e incompletude em processos de identificação, centralizando a relação, o desejo e a falta.

O terceiro descentramento trouxe considerações *saussurianas*, que assinalam que os significados já existem em nossa língua antes mesmo da existência e uso pelos sujeitos, o que demarca a produção coletiva como uma construção necessariamente política, que torna possível a produção de sentidos. Tais considerações também possibilitam compreender a arbitrariedade do signo linguístico – embora conduzam para uma reflexão acerca do essencialismo inerente no processo de formação das línguas –, objeto de constante estudo por Saussure. Além disso, existem as considerações *derridianas* de que o significado é instável, o que inviabiliza o fechamento de uma identidade, visto que essa tentativa é frequentemente perturbada pela diferença.

O quarto descentramento tratou de apontamentos *foucaultianos* sobre o poder disciplinar, pois as técnicas de poder desenvolvidas envolvem uma aplicabilidade do poder e saber que individualiza o sujeito, envolvendo mais o corpo.

O quinto descentramento destacou o feminismo, que, como movimento social, possibilitou a visualização de outras lutas por identidade social, como a dos gays, lésbicas, negros, pacifistas, entre outros. Como crítica teórica, o feminismo questionou binarismos, envolvendo dentro/fora, público/privado; contestou a idealização acerca da família, da sexualidade, do trabalho doméstico; problematizou os processos de identificação, bem como a subjetividade, a identidade e a diferenciação entre homens e mulheres.

A partir do descentramento do sujeito é possível pensarmos a produção de identidades não fixadas ou preexistentes. Nessa perspectiva, a identidade se constitui como constantes produções “[...] abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas” (HALL, 2006, p. 46).

Quanto à ideia de emancipações, esta não se constitui a partir da idealização de uma sociedade tradicionalmente emancipada, fundada na exterminação radical do poder, tampouco na concepção de preexistência de identidades emancipadoras, como a assumida pelos professores nos discursos de educação emancipatória, e as identidades emancipadas, assumidas pelos alunos a serem emancipados. Sendo assim, é possível fazer referência às emancipações, às infinitas pluralidades de identidades e disputas por significação, que constituem o social, as políticas curriculares e seus diferentes currículos.

O currículo como prática de significação e disputa tem sido amplamente defendido nas últimas duas décadas. A esse respeito é possível afirmar que, “[...] No currículo desenvolvem-se representações, [...] o que sugere que, a visão de currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados” tem sido recorrente no contexto brasileiro (MOREIRA, 1997, p. 15). Além disso, “o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (SILVA, 2010, p. 10). Também “[...] é o resultado provisório de como diferentes perspectivas sociais se organizaram” (VIEIRA, 2009, p. 2). Nesse sentido, “Precisamos pensar o currículo [...] como arena de produção cultural, [...] como um espaço-tempo de fronteira entre saberes” (MACEDO, 2006, p. 104-105), pois “o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Os excertos que apresento não unificam as diferentes abordagens teóricas que tais estudiosos assumem, eles tão somente sinalizam que a compreensão de currículo como prática de significação tem se consolidado nas pesquisas científicas. Os sentidos ora destacados parecem impulsionados pelas contribuições teóricas da “virada linguística”, os estudos defendidos por esses pesquisadores têm contribuído para uma mudança teórica ao tratar questões que tangem a qualidade educacional, a democracia, a política, a emancipação, e, ainda, identidade no campo curricular brasileiro.

Considero potente para o desenvolvimento e análise dessas questões, a perspectiva discursiva, especialmente quando a mesma aborda aspectos concernentes à cultura, à produção de sujeito e às relações de poder como elementos constituidores do social, bem como o currículo e as políticas curriculares como espaços de significação. Nessa perspectiva, cultura é entendida como espaço

fronteiriço porque “[...] abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2007, p. 41).

Isso possibilita, igualmente, o entendimento de política curricular como política cultural, por envolver produção de significantes, sujeito e poder, que ocorre em um campo discursivo, campo de constantes e provisórias disputas. O campo discursivo pode ser entendido como um conjunto de enunciados e acontecimentos, materialidade (FOUCAULT, 2012a); um conjunto de práticas articulatórias, ou articulação, compreendida como

[...] toda prática que estabelece uma relação tal entre os elementos, que sua identidade é modificada como resultado dessa prática. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória chamaremos de discurso. Chamaremos momentos as posições diferenciais, que aparecem articuladas no interior de um discurso. Chamaremos, ao contrário, de elemento toda diferença que não se articula discursivamente [...] (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 177).

Nesse sentido, ao considerar o currículo e as políticas curriculares como espaço de significação e produção de identidades, os compreendo como campo discursivo, espaço de materialidade, produção de discurso e disputas por significações, que se constituem provisória e contingencialmente. No currículo, a produção de significações pode ser sempre alterada pela função relacional do sistema discursivo, uma vez que não existe previsibilidade de produção de significações determinadas, havendo, assim, múltiplas possibilidades no sistema discursivo para produção de significações.

Seguindo as considerações teóricas apresentadas ao longo da seção, considero pertinente para a análise documental da tese, a ideia de política curricular como campo de discursividade contingencial e provisório, local possível para se problematizar emancipações.

2.1.2 Ball, Foucault e Laclau: sobre políticas e discursos curriculares

No início da década de 90, Ball (1994) defendeu a ideia de política como uma categoria teórico-metodológica potente para se investigar as políticas educacionais e curriculares. No texto *What is policy? Texts, trajectories and*

toolboxes, o teórico destaca considerações importantes em relação à compreensão da política como a ideia de uma caixa de ferramentas com diversos conceitos e teorias para analisar políticas; a preocupação com os significados atribuídos à política e como isso pode afetar o procedimento de pesquisa; o entendimento de política como discurso que institui regimes de verdade, a partir dos quais pessoas governam a si mesmas e aos outros; a negação da compreensão de política como um processo hierárquico a ser implementado, defendendo-a como um movimento cíclico.

Ball (1994) apresenta um olhar diferente para a constituição das políticas, visto que, ao enfatizar a política como texto, evidencia que os textos não são fechados e completos, mas se constituem em resultados de acordos, disputas, negociação entre grupos e agências que participam da política e lutam por legitimação. Nesse sentido, ao instituir regimes de verdade, a política como discurso se configura como um mecanismo de poder, um poder entendido como multiplicador nas relações de força. Já no que tange à instituição, a relação entre política e regimes de verdades é enfatizada nas considerações de Ball (1994), que são fundamentadas no pensamento foucaultiano. Por esse motivo, cabe salientar que Foucault (2012a), não entende verdade como uma espécie de norma generalizada, ou proposições, mas como

[...] um conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema. Há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. [...]. (FOUCAULT, 2012a, p. 227-228).

Entendo que, para Ball (1994), a política como discurso não está dissociada do poder, assim como, a verdade não está dissociada de poder para Foucault (2012a); por isso, compreender a política como discurso é compreendê-la como espaço de produções de verdades, que não estão separadas do poder. Seguindo essa perspectiva, Ball (1994), defende que ser enunciado pelas políticas, bem como ocupar posições construídas dentro das políticas produzem efeitos de sentidos que necessitam ser problematizados.

Ressalto a relevância das questões apresentadas por Ball sobre a política como um movimento cíclico, e penso que, em relação à defesa do entendimento de

política como texto, essa discussão permitiu que muitos pesquisadores educacionais valorizassem mais nos textos políticos, as negociações e as lutas. Como ressalta Moreira (2010), a visão de política de Ball é bastante utilizada no Brasil e considerada útil para compreender as políticas curriculares.

Entretanto, ainda que desenvolvendo uma análise documental, analiticamente, não busco focalizar a separação entre política como texto e política como discurso, prefiro dar ênfase à ideia que o próprio Ball (1994) destaca: de que as políticas, sendo elas texto e discurso, estão implícitas uma na outra. Assim, escolho trabalhar com a compreensão de política como discurso, um discurso que transcende a fala e a escrita, um discurso como ação política (LACLAU; MOUFFE, 2000).

Embora Ball (1994) e Laclau e Mouffe (1985, 2000) compreendam discurso de maneira diferente, entendo que é justamente a ideia de política como discurso, de política como um movimento sem lugar fixado e pré-determinado, defendida por ambos, que permite a possibilidade de articulação metodológica entre algumas noções da abordagem de ciclos de políticas e da teoria do discurso.

Para trabalhar com a noção de política curricular como campo de discursividade, entendo ser necessário discutir sobre as aproximações e diferenças entre a noção de discurso que Ball (1994) e Laclau e Mouffe (1985, 2000) assumem. Ao considerar a política como discurso que se constitui em diferentes contextos, Ball (1994) demonstra preocupação com a produção de verdades que a política institui. O teórico, então, busca em Foucault a compreensão sobre discurso. Os estudos foucaultianos, nesse entender, permitem refletir sobre o discurso, não mais como um conjunto de signos e significantes que se limitam a conteúdos ou a representações, mas:

[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2013, p. 60).

Penso que podemos entender esse “mais”, que permeia as políticas, como as relações de poder que instituem o que pode ser dito, trabalhado, defendido nos contextos em que as políticas curriculares se configuram. Nesse sentido, compreendo que a preocupação de Ball (1994) é muito relevante, uma vez que as

políticas são constituídas de relações de poder que, ao selecionarem determinado significante, podem torná-lo hegemônico.

Segundo Foucault (2013), o discurso se constitui nas formações discursivas que, por sua vez, se configuram em espaços onde é possível descrever entre um determinado número de enunciados, similar ao sistema de dispersão, que pode ser definido por regularidades entre objetos, enunciados, conceitos, escolhas temáticas. Ao tratar sobre a emergência de um objeto de discurso, o teórico refere que sua existência está sob condições complexas de relações e ressalta que essas relações são determinadas

[...] entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto; [...] Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer. [...]. (FOUCAULT, 2013, p. 55).

As relações, citadas anteriormente, também são entendidas como um campo de práticas não discursivas em que o discurso pode ser estudado. Nesse ponto, a noção de discurso laclauiana se diferencia da noção de discurso apresentada por Foucault. Laclau e Mouffe (1985, p. 144-145) defendem que não fazem distinção entre práticas discursivas e práticas não discursivas, pois que “[...] todo objeto se constitui como objeto de discurso na medida em que nenhum objeto se dá a margem de toda superfície discursiva de emergência”.

[...] a medicina clínica [...]. Deve, sim, ser considerada como o relacionamento, no discurso médico, de um certo número de elementos distintos, dos quais uns se referiam ao *status* dos médicos, outros ao lugar institucional e técnico de onde falavam, outros à sua posição como sujeitos que percebem, observam, descrevem, ensinam etc. Pode-se dizer que esse relacionamento de elementos diferentes é efetuado pelo discurso clínico; é ele, enquanto prática, que instaura entre eles todos um sistema de relações que não é “realmente” dado nem constituído *a priori*; e se tem uma unidade, se as modalidades de enunciação que utiliza, ou às quais dá lugar, não são simplesmente justapostas por uma série de contingências históricas, é porque emprega, de forma constante, esse feixe de relações. (FOUCAULT, 2013, p. 64-65).

Ao analisarem o exemplo acima, Laclau e Mouffe (1985) ressaltam que as instituições, técnicas, organização produtiva, entre outros, não emergem de uma necessidade exterior do sistema que as estrutura, sendo somente possível concebê-las como articulações discursivas. Defendem, do mesmo modo, que o próprio

argumento foucaultiano sobre o caráter articulante do discurso clínico sinaliza, ainda que parcialmente, que a identidade dos elementos articulados deve ser modificada por essa articulação.

Nesse tocante, reafirmam a constituição de todo objeto como objeto de discurso, não sendo possível negar a existência destes, mas sim, a afirmação de que eles se constituem à margem de toda condição discursiva, pois, mesmo que um terremoto aconteça independente de sua vontade, é certo que a construção de sua especificidade como objeto (como fenômeno natural ou expressão da ira divina) depende da estruturação de um campo discursivo.

Para estes teóricos, as coisas, os objetos, só existem dentro de uma determinada configuração discursiva¹⁰, como, por exemplo, a estrutura atômica. Seria incoerente questionar se fora de toda teoria científica, a estrutura atômica é algo concebido como “verdadeiro ser” da matéria, pois, como resposta, haverá o entendimento de que a teoria atômica é o modo mais apropriado para classificar certos objetos, por isso está aberta a várias formas de conceituações que futuramente podem surgir. Laclau e Mouffe (2000) defendem o campo discursivo como um horizonte teórico.

É a partir desse contexto teórico-discursivo que defendo ser possível pensar, discutir, analisar as políticas curriculares no campo de discursividade, em que variados objetos disputam por legitimação. No caso desta tese, o objeto em questão, a emancipação, apresenta seus sentidos produzidos no interior das políticas curriculares nacional e local.

Essa possibilidade analítica, que envolve a produção e disputa por significação no campo curricular, igualmente é apresentada por estudiosos brasileiros que defendem a política curricular como: “[...] macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade [...]” (SILVA, 2010, p. 29); “[...] um processo histórico em que diferentes protagonistas, [...] produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar” (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 148); “[...] política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de

¹⁰ “‘Jogos de linguagem’, como Wittgenstein chamava” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 119).

embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 111).

Para Garcia (2010, p. 233), política curricular é “[...] um dispositivo de governamentalidade [...], instituindo significados acerca da formação humana e formas de racionalidade que visam fabricar e modificar formas de subjetividades e relações sociais”. Já Hypolito, Vieira e Leite (2012, p. 3) destacam que, em suas pesquisas, política curricular é entendida como um movimento que atribui “[...] sentido e significado para as práticas escolares, [...]”. Mesmo assumindo diferentes perspectivas teórico-discursivas, esses estudiosos sinalizam que pela política curricular, circulam relações de poder.

São essas relações de poder que promovem deslocamentos discursivos e dinamizam as produções de significantes nas políticas curriculares e educacionais. Para Laclau (2013), a produção de significantes é muito importante para as políticas, pois eles estão relacionados às diferentes demandas, uma necessidade, uma falta, algo que não temos e iremos solicitar, exigir, uma demanda.

As demandas podem ser caracterizadas como democráticas quando representam a lógica da diferença, pois não se encontram articuladas; ou ainda como populares, quando representam a lógica da equivalência, porque estabelecem uma articulação capaz de produzir significante vazio.

No bojo dessa construção teórica, os significantes são classificados como vazios ou flutuantes, e nesse sentido, eles “devem ser concebidos como dimensões parciais e analiticamente distinguíveis [...]” (LACLAU, 2013, p. 200).

Um significante flutuante busca apreender, conceitualmente, a lógica que envolve os deslocamentos de determinado limite. Este significante se torna mais visível em momentos de crises orgânicas, quando há uma remodelação do sistema discursivo e indefinição de relacionamento entre os dois hemisférios na representação das relações de equivalência.

No arcabouço teórico em questão, os significantes flutuantes mantêm o sentido suspenso, porque o sentido flutua nos dois lados divididos pelos limites antagônicos. Por não estarem articulados à cadeia equivalencial, esses significantes podem enfraquecê-la.

Um significante vazio está relacionado à construção de uma identidade popular, uma vez que a existência de um limite antagônico estável é dada como certa. É um significante sem significado e, para melhor compreender a presente

afirmação, o teórico ignora respostas que envolvem o significante vazio como significante equívoco, suposição de que um mesmo significante que se encontra vinculado a diferentes significados; significante vazio como significante ambíguo, impedimento de uma fixação plena a partir da sobredeterminação ou/e subdeterminação de significados.

A possibilidade de surgimento de um significante vazio é a existência de uma impossibilidade estrutural de significação. Tal impossibilidade deve significar a interrupção da estrutura do signo. Devido a isso, está no sistema e seus limites a possibilidade de significação. Laclau (1996) busca em Saussure o entendimento de que a língua é um sistema de diferenças, e em Hegel a compreensão de que pensar os limites de algo, é pensar o que está para além do mesmo. Nesse contexto, os limites da significação são importantes para a compreensão da emergência dos significantes vazios, esses limites não são absolutos ou neutros, são limites excludentes, limites antagônicos.

O limite antagônico possibilita a introdução de uma ambivalência importante no interior do sistema de diferenças e a condição de existência de um sistema, a partir da exclusão radical. Enquanto pertencem ao mesmo lado interno da fronteira antagônica, cada elemento desse sistema só possui uma identidade, e essas diferenças ou identidades são equivalentes entre si.

Nessa relação de equivalência com outras diferenças, a identidade de cada elemento se constitui como diferença e como anulação expressa em si mesma. A exclusão radical, já mencionada, fundará o sistema como tal, uma vez que a sistematicidade do mesmo consiste em resultado direto do limite antagônico. O que está para além da fronteira da exclusão deve ser reduzido à pura negatividade. Com a possibilidade de eliminação ou redução da dimensão de exclusão, o aspecto diferencial desse “para além” se institui, causando descolamento entre os limites do sistema.

Assim, os significantes dos excluídos cancelam suas diferenças formando uma cadeia de equivalências que, ao significar nos limites da significação, por meio da subversão do processo de produção de sentidos, a sistematicidade do sistema, provoca a produção de significantes vazios. Nesse entender, o que se tenta significar não é a diferença, mas a exclusão radical que é a condição de todas as diferenças.

Para o pensamento laclauiano a diferença é subvertida pela equivalência, pois a construção da identidade acontece na tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência, colocando no lugar da totalidade essa tensão. Caracterizada como uma totalidade fracassada e de inalcançável plenitude, a identidade constitui um objeto que é, ao mesmo tempo, impossível e necessário. O caráter impossível diz respeito à tensão entre equivalência e diferença, que é insuperável, e o caráter necessário corresponde à ideia de que, se não houver algum tipo de fechamento, ainda que precário, não haverá significação e nem identidade.

Nesse caso, a representação se configura como sendo mais ampla que a apreensão conceitual, permanecendo, assim, a necessidade de que esse objeto impossível tenha acesso ao campo de representação, e se configure pela possibilidade de que uma diferença, sem deixar sua particularidade, assuma a representação de uma totalidade fracassada.

[...] desse modo, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela continua sendo e o significado mais universal do que ela é portadora. A operação de assumir, por meio de uma particularidade, um significado universal incomensurável é aquilo que denominei *hegemonia*. E uma vez que essa totalidade ou universalidade incorporada é, conforme vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante *vazio*, sendo que sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável. Com isso, deveria ficar claro que a categoria da totalidade não pode ser erradicada, mas que, enquanto totalidade fracassada, é um horizonte, e não um fundamento. [...]. (LACLAU, 2013, p. 119-120, grifos do autor).

Nesse contexto teórico-discursivo, a emancipação é entendida como um objeto incomensurável, um significante vazio; assim, as políticas curriculares que defendem um projeto educacional emancipatório, encarnam em si uma completude inalcançável que é, ao mesmo tempo, impossível e necessária. É esse caráter incomensurável da emancipação, presente nas políticas curriculares, que pretendo evidenciar a partir de análises aqui propostas.

2.2 A produção metodológica

Esta seção aborda a organização das ações metodológicas também como uma produção, pois, tendo considerado a noção de método como discurso, não me

cabe outro termo para representar o *modus operandi* direcionado aos documentos. Como já enunciado anteriormente, esta tese apresenta a análise documental dos textos oficiais que compuseram a política curricular matogrossense, entre o período de 2003 a 2013.

O manuseio dos textos se deu em dois momentos diferentes, direcionados por objetivos que também se diferenciaram. No primeiro momento, com a ação revisional de teses, dissertações e demais trabalhos científicos utilizados para identificar e fomentar a compreensão acerca do problema de pesquisa.

A tais documentos não foi atribuído o caráter analítico mais específico, talvez devido ao fato de que, nesse momento, o foco se deteve nas políticas curriculares, o que não os desmerece em nada, ao contrário, se o foco da pesquisa fosse a análise no campo das pesquisas educacionais, certamente os documentos utilizados na revisão seriam os documentos em análise.

O segundo momento foi estruturado a partir da intenção de investigar sentidos de emancipação em leis, propostas curriculares, diretrizes nacional e local que constituiu a política curricular do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso, entre o período de 2003 a 2013. Nesse intento, foram organizados documentos datados desde a organização do currículo por ciclos, aproximadamente final dos anos 90 até 2015 e que consubstanciaram a referida política curricular. Desmembrados em grupos, entre os documentos, há um grupo que se caracteriza como leis, resoluções e instruções normativas. E um grupo de documentos composto por propostas curriculares para o Ensino Fundamental. Alguns desses documentos possuem dimensões políticas locais e outros nacionais.

Quadro 1 - Documentos analisados

Nº	Documentos	Instituição	Ano/ Publicação
1	LDB	MEC	1996
2	Lei Complementar nº 49	MT	1/10/1998
3	Lei nº 7.040-98	MT	1/10/1998
4	Escola Ciclada de Mato Grosso	SEDUC/MT	2000
5	Resolução nº 157	CEE/MT	2002
6	Resolução nº 262	CEE/MT	2002
7	Ciclos de Formação Humana	SEDUC/MT	2012
8	Parecer Orientativo 289	CEE/MT	2002
9	Resolução 257- Ensino Fundamental de Nove Anos	CEE/MT	2006
10	Resolução 002	CEE/MT	2009
11	Resolução Nº 4	MEC/CNE	13/07/2010
12	Resolução Nº 7	MEC/CNE	14/12/2010
13	Resolução Normativa nº 002	CEE/MT	2013
14	Orientações Curriculares para Educação Básica	SEDUC/MT	2012
15	Diretrizes Nacionais Curriculares	MEC	2013

Fonte: FERREIRA, 2015.

2.2.1 Artefatos e seleção dos dados

A escolha por desenvolver uma análise documental possibilitou a organização dos documentos em dois grupos, classificados como grupo A e grupo B. Os documentos pertencentes ao grupo A se caracterizam como leis, resoluções e instruções normativas; o grupo B corresponde aos projetos educacionais e curriculares locais e nacionais, como: A Escola Ciclada (2000), Orientações Curriculares (2011), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Plano Nacional de Educação (2014), e o Plano Estadual de Educação (2014).

O agrupamento dos últimos também se deu pela escolha de utilização do *software* NVIVO¹¹, para leitura e classificação de palavras chave, como emancipação. A utilização do *software* se justificou pela densidade dos documentos,

¹¹ NVIVO 11 – Starter – disponível em: <<http://explore.qsrinternational.com/pt-free-trial-download/>>.

assim como pela precisão do *software* em capturar nas formações discursivas, os enunciados dos quais a noção de emancipação faz parte.

O manuseio do *software* se limitou ao critério de pesquisa de texto, consulta por palavras, sendo emancipação considerada um “nó”, e os documentos pertencentes ao grupo B, caracterizados como “conjunto”. A cada conjunto consultado, o *software* apresentava como resultado um quadro de resumo, referências, PDF e uma árvore de palavras, como segue nas figuras demonstrativas a seguir. São apresentados, primeiramente, os resultados da pesquisa realizada nos documentos das Orientações Curriculares de Mato Grosso (2011):

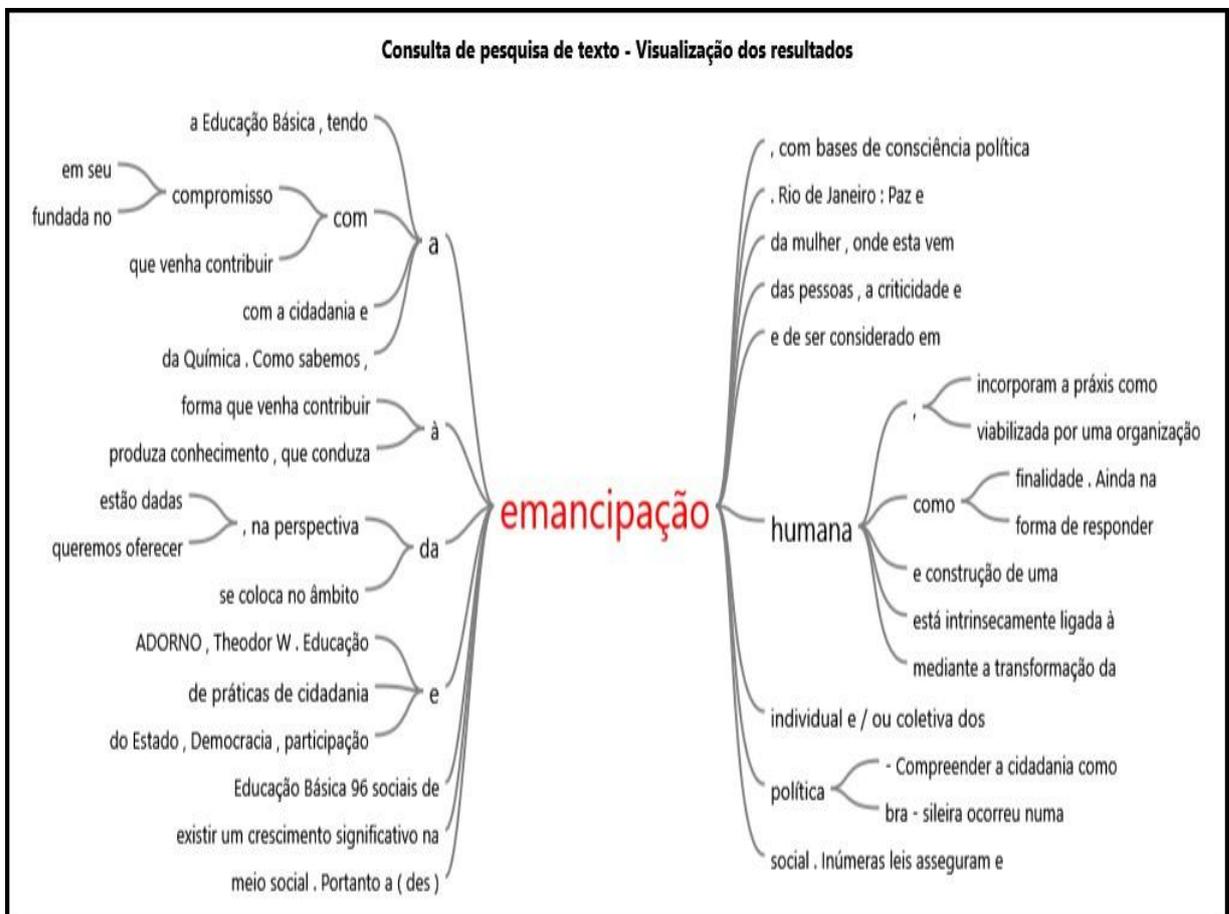


Figura 3 - Árvore de palavras - Orientações Curriculares/MT (2011).
Fonte: NVIVO 11 – Starter, 2017.

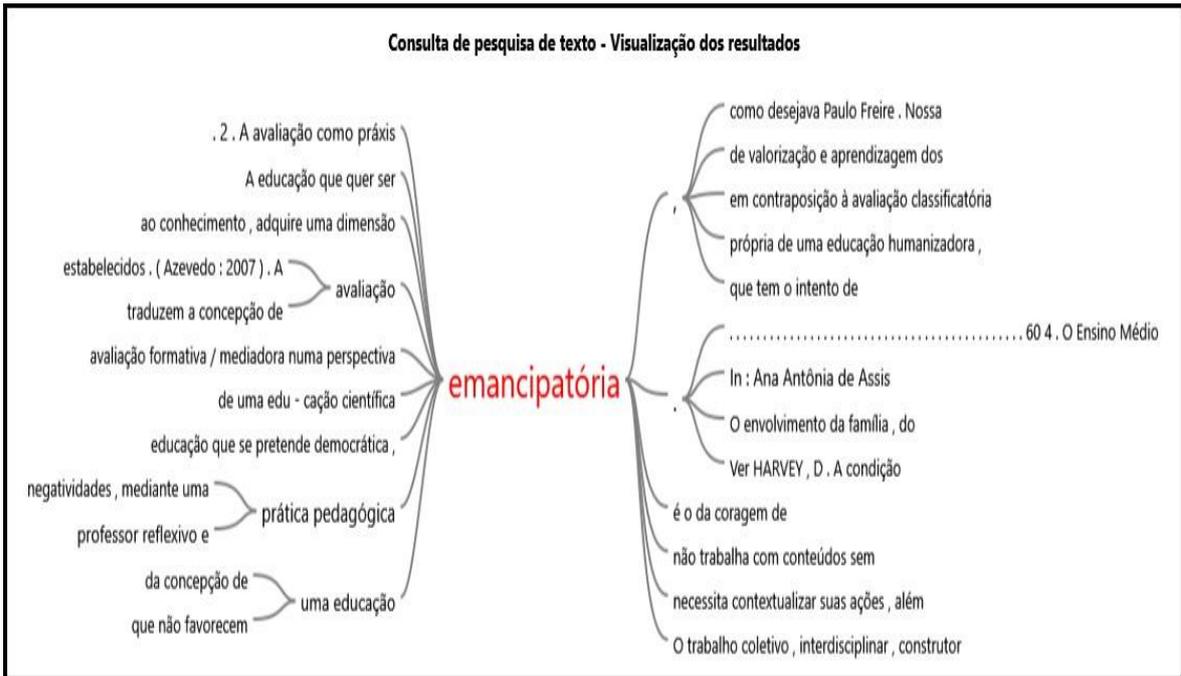


Figura 4 - Árvore de palavras - Orientações Curriculares/MT (2011).
 Fonte: NVIVO 11 – Starter, 2017.

Na Figura 5 apresento os resultados da busca no documento Diretrizes Nacionais Curriculares (2013):

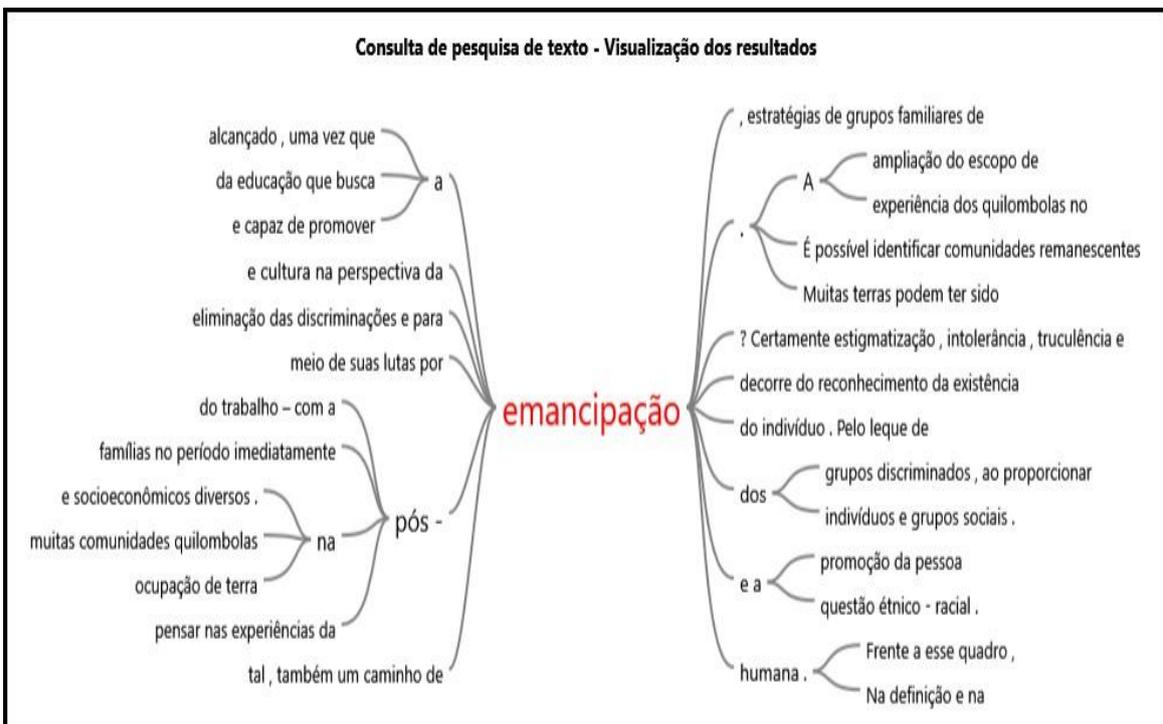


Figura 5 - Árvore de palavras - Diretrizes Nacionais Curriculares/MEC (2013).
 Fonte: NVIVO 11 – Starter, 2017.



Figura 6 - Árvore de palavras - Diretrizes Nacionais Curriculares/MEC (2013).
Fonte: NVIVO 11 – Starter, 2017.

Com o objetivo de ampliar ao máximo a possibilidade de busca envolvendo sentidos de emancipação, além da palavra *emancipação*, foi utilizada a palavra *emancipatória*. Inicialmente realizei a pesquisa documento por documento, com exceção do documento Escola Ciclada (2000), o qual, por apresentar problemas na sua versão em PDF, o *software* não executou a leitura, sendo esta realizada manualmente. O quadro de referências contempla os resultados das três propostas curriculares analisadas.

Quadro 2 - Referências aos termos emancipação e emancipatória

TIPO	NOME	REFERÊNCIAS (EMANCIPAÇÃO)	REFERÊNCIAS (EMANCIPATÓRIA)
Livro impresso	Escola Ciclada de Mato Grosso – Novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer	5	1
PDF	Orientações Curriculares para Educação Básica	18	13
PDF	Diretrizes Nacionais Curriculares	14	6

Fonte: FERREIRA, 2016.

A primeira seleção de enunciados foi efetuada mediante o *software*, que me auxiliou na categorização dos diferentes sentidos de emancipação. Depois de destacados no interior dos documentos, os enunciados foram agrupados pela

proximidade de sentidos e problematizados a partir das seções apresentadas no próximo capítulo.

3 Política curricular como campo da discursividade: emancipações entre disputas

[...] olhos de cigana, oblíqua e dissimulada. [...] Olhos de ressaca? [...] Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia nos dias de ressaca. [...]. (ASSIS, 2008, p. 48 - 49).

As disputas pelo sentido de emancipação na política curricular analisada, a produção e a circularidade de sentidos de emancipação, o funcionamento da política curricular como campo da discursividade e a relação entre os discursos curriculares locais e nacionais, são o foco deste capítulo.

Os textos políticos, documentos selecionados para análise, são tratados a partir de dois pontos de vista, o procedimental, que destaca o *modus operandi* como os documentos foram escolhidos, considerando o critério de temporalidade, compilação e organização de cada um; e o teórico-discursivo, que ressalta os processos de significação em torno do discurso de educação emancipatória na política curricular do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso.

A primeira seção, *Discursos curriculares e sentidos de emancipação*, apresenta os documentos analisados, sua organização e a circularidade dos sentidos de emancipação pelo campo discursivo, a saber, a política curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso entre 2003 a 2013. A subseção *Grupos sociais e representatividade na política curricular* trata dos diferentes grupos sociais que compuseram a política. As subseções *Emancipação, educação e sociedade* e *Emancipação, educação e diversidade* abordam os sentidos de emancipação produzidos por esses grupos.

3.1 Discursos curriculares e sentidos de emancipação

Para enunciar o funcionamento da política curricular como um campo da discursividade, esta seção parte da relação entre os discursos curriculares existentes durante o movimento de reestruturação na política curricular matogrossense entre 2003 a 2013, para analisar o que possibilitou a continuidade e/ou a descontinuidade do discurso de educação emancipatória na referida política.

Segundo Laclau (2013, p. 186), o campo da discursividade “[...] determina simultaneamente o caráter necessariamente discursivo de qualquer objeto, e a impossibilidade de qualquer discurso dado implementar uma sutura final”. As relações aqui apresentadas focalizaram como os discursos curriculares ressignificaram emancipação, bem como a impossibilidade de sutura do discurso de educação emancipatória na política curricular matogrossense.

O processo de reestruturação curricular do Ensino Fundamental em Mato Grosso compõe um quadro de reforma educacional brasileira mais amplo, no qual o currículo organizado por ciclos se fortaleceu concomitante às políticas educacionais globais estadocêntricas, orientadas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Dakar (2000)¹² e Declaração de Cochabamba (2001)¹³, mediante discursos que inferiram a *qualidade na educação* e a *educação para todos* com metas ousadas de transformação social, universalizadas ao longo dos últimos 30 anos no Brasil.

[...] o referente *qualidade* manteve-se como eixo de formas híbridas de organização escolar e possibilitou a introdução de políticas educativas e

¹² A Conferência de Dakar “compreendeu primeiramente a avaliação feita em cada país, seguida no continente por uma conferência preparatória (Conferência Regional de Educação para Todos [...] e, finalmente, pela convocação do Fórum Mundial sobre Educação de Dakar em abril de 2000 [...] As conclusões da Conferência Regional de Santo Domingo e as do Fórum Mundial de Dakar representam marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania. Por sua relevância social e pública estabeleceu-se a parceria entre a UNESCO Brasil [...]” (Educação para todos: o compromisso de Dakar, 2000). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>.

¹³ “O Fórum Mundial de Dakar, de abril de 2000, fixou as seis metas da Educação para Todos, abrangendo assim os compromissos assumidos em São Domingos pelos Ministros da América Latina e do Caribe, através do seu Plano de Ação. Assim os Ministros se comprometeram a fazer com que os Estados trabalhassem em conjunto com a sociedade civil nas políticas, estratégias e ações destinadas a alcançar as metas estabelecidas” (Declaração de Cochabamba, 2001). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>.

curriculares baseadas na qualidade, nas competências e nos resultados. Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e foram articulados novos processos de reestruturação educativa (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102, *itálico dos autores*).

A ruptura radical com o currículo seriado, currículo excludente e fragmentado, se tornou um dos principais fundamentos para a constituição do currículo organizado por ciclos no componente das políticas educacionais com proposta de transformação do sistema educacional brasileiro. Uma construção discursiva, composta de dados estatísticos sobre evasão e fracasso escolar, que justificavam e fortaleciam a falsa exclusão do currículo seriado, bem como os movimentos de reestruturação curricular em todo país.

Ball (2002), em um contexto de pesquisas educacionais, definiu reforma como uma ação politicamente epidêmica, instável, de aparentes ideias reformadoras relacionadas entre si, com objetivo de reorientar sistemas educacionais com contextos diferentes. A reestruturação, com mudanças ambientais e estruturais que variam de estado para estado, pode ser voluntária ou compulsória, porém, é articulada por um discurso de reforma (MAGUIRE; BALL, 2011). Nessa perspectiva, as reformas estão relacionadas a uma ideia mais centralizada e as reestruturações consistem em pequenas mudanças locais.

Pela reestruturação curricular da política curricular matogrossense transitaram e ainda transitam diferentes textos políticos, tais como leis, normativas, resoluções, documentos curriculares de âmbito local e nacional. Os textos políticos representam diversas ressignificações, algumas se mantiveram excluídas, outras, como por exemplo as que envolvem a organização curricular, ganharam centralidade.

Atualmente, na política curricular matogrossense, o currículo organizado por ciclos se configura em discurso hegemônico, entretanto, a luta por hegemonia curricular tem se dado ao longo dos últimos 20 (vinte) anos, mais aproximadamente 1995 até 2015. Em âmbito nacional, os anos finais da década de 90 foram marcados pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que possibilitou a alternância nos modelos de reorganização curricular pelas mudanças sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/97).

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não

seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, LDB, 1996).

A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento. (BRASIL, PCNs, 1997, p. 42).

Este processo também ocorreu pela consolidação de projetos curriculares locais, como o Projeto Terra, embora este apareça oficialmente instituído pela Resolução nº 262, de 2002 (Parecer nº 289/02 - CEE-MT) como uma experiência inicial do currículo organizado por ciclos, algumas considerações sinalizam a criação desse projeto em 1996, pela SEDUC/MT (ARAÚJO, 2006).

O Projeto Terra iniciou com a adesão de 22 (vinte e duas) escolas públicas urbanas e rurais. A reorganização do Ensino Fundamental por Ciclos de Formação tinha como objetivo integrar o homem ao campo através de uma organização de ensino diferente, que envolvia adequações entre a escola e a realidade da comunidade local. Em 1997, a SEDUC/MT propôs o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), ambas “propostas objetivaram, em suas bases teóricas e metodológicas, mudar o Sistema Seriado do Ensino para o Sistema Ciclado” (SEDUC/MT, 2000, p. 13).

Depois das avaliações desses projetos, em 1998, a SEDUC/MT preconizou a ampliação da reorganização do Ensino Fundamental, consolidando o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) no documento Escola Ciclada (2000). A reorganização curricular e a ampliação dessa proposta ocorreram gradativamente pelas escolas públicas urbanas e rurais, com o objetivo principal de desenvolver estrategicamente uma política pedagógica democrática, capaz de combater os índices de “repetência (19,5%) e evasão (14,9%), alcançando um total de 34,4% de fracasso escolar” (SEDUC/MT, 2000, p. 12). Essa proposta objetivava diminuir também a reprovação no primeiro ano escolar e garantindo a alfabetização e a permanência da criança no sistema de ensino, seguidos da extinção do currículo seriado.

Durante o processo de ampliação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), a SEDUC/MT, juntamente com representantes das Assessorias Pedagógicas, realizou, durante o ano de 1999, discussões e estudos de referenciais teóricos e metodológicos sobre o currículo por ciclos e suas especificidades, o que resultou na construção da primeira versão da proposta Escola Ciclada de Mato Grosso. Em

2000 esse documento foi enviado às escolas como material orientador, servindo para questionamentos e diagnósticos.

Os questionamentos e dificuldades apresentados pelos professores foram entendidos como aspectos negativos por retratarem o desconhecimento dos fundamentos teóricos e organizacionais da Escola Ciclada de Mato Grosso, a dificuldade quanto à ação avaliativa na elaboração da redação do relatório de aprendizagem e a falta de continuidade para formação docente.

Os aspectos positivos se concentraram na compreensão da redução de repetência, na adequação da idade escolar com o ciclo, no tempo maior para o aluno se alfabetizar, na valorização da individualidade do aluno e na presença do professor articulador.

Entre as significativas mudanças propostas pela Escola Ciclada de Mato Grosso (2000), destaco quatro aspectos: o primeiro se refere à ampliação do Ensino Fundamental em 9 (nove) anos, cuja reorganização instituiu “o início da escolarização aos 6 anos (como é na maioria dos países), dando oportunidade de acesso a objetos, conhecimentos e rituais do repertório escolar, num período maior de tempo” (SEDUC/MT, 2000, p. 27). Já no início de 2001, a reorganização do Ensino Fundamental em 9 (nove) anos se tornou mais uma meta do governo brasileiro para atender a universalização do acesso ao ensino e ampliar a duração da escolaridade obrigatória.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), um estudo sobre a legislação educacional brasileira sinalizou que:

[...] a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. (MEC, 2007, p. 5).

O segundo aspecto trata do processo de enturmação por ciclos e fases, que se configurou na formação de grupos de alunos com idades aproximadas e turmas com vinte e cinco a trinta alunos. O quadro a seguir, apresenta alguns desses dados.

Quadro 3 – Enturmação

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase de Desenvolvimento	Turmas de Superação
I Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância	Maiores de 9 anos
II Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré- adolescência	Maiores de 12 anos
III Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência	Maiores de 15 anos

Fonte: SEDUC/MT (2000, p. 52).

No terceiro aspecto, destaca-se o processo de progressão e retenção, diretamente relacionado à ideia de assegurar ao aluno o direito à continuidade e terminalidade dos estudos, ambas ações também ligadas aos momentos de avaliação. A progressão nessa organização curricular pode ser Simples (PS), para alunos que possuem bom desenvolvimento, ou progressão com plano de apoio pedagógico (PPAP), para alunos com dificuldades e necessidade de intervenção constante dos professores.

Embora não houvesse permissão para a retenção e/ou reprovação nas fases, podia-se reter o aluno no final de cada ciclo, retenção no final do ciclo (RFC), mediante o acompanhamento desenvolvido a partir do plano de apoio pedagógico.

O quarto aspecto apresenta a organização dos componentes curriculares. Esta organização foi repensada a partir de uma concepção de currículo que defende o abandono da ideia de currículo como uma listagem de conteúdo, mas como um espaço que abarca,

[...] além dos conteúdos, objetivos e métodos, a discussão sobre a organização do tempo e do espaço, a importância das relações de ensino e das interações sociais como constitutivas do conhecimento e da aprendizagem significativas, critérios de avaliação, consideração da diversidade das realidades socioculturais dos alunos, abrangendo, assim, as relações entre todos esses aspectos e as aprendizagens sociais. (SEDUC/MT, 2000, p. 80).

Seguindo essa perspectiva de currículo, a Escola Ciclada de Mato Grosso (2000) propõe a reorganização metodológica do trabalho didático-pedagógico dos conteúdos de ensino através de projetos de trabalho, projetos integrados e temas geradores. Esses projetos visavam a promoção de uma possível integração entre os

conteúdos e conhecimentos do aluno, os questionamentos sobre o cotidiano escolar, contemplando também, alguns fundamentos filosóficos, dentre os quais, a ideia de *emancipação*. Inicialmente, o termo *emancipação* circulou pelo aspecto filosófico que a proposta contempla, e, citado por 5 (cinco) vezes ao longo da proposta, a ideia de *emancipação* enfatizou a necessidade de se alcançar uma formação emancipatória desenvolvida pela investigação filosófica no currículo.

Reivindicar a educação escolar como recurso para emancipação e para a civilidade requer entender o processo formativo como valorização, articulação e manutenção de formas dialógicas de inter-relação e interpretação da realidade. Colaborar para uma formação emancipatória ou reflexiva implica na elaboração de ações pedagógicas que favoreçam uma apropriação política da cultura e no uso público e livre da opinião pessoal, e coloquem em suspenso as concepções cristalizadas de mundo e de si mesmo. (SEDUC/MT, 2000, p. 97).

Embora nesse contexto, a Filosofia não tenha um espaço destacado na organização curricular, como outras disciplinas, ela se apresenta como um fundamento emancipatório junto à interdisciplinaridade, assumindo o aspecto crítico e libertário da referida proposta.

Pelo fato de terem se passado 8 (oito) anos até que a Escola Ciclada de Mato Grosso (2000) fosse reformulada, os textos políticos, tanto em âmbito nacional como local, mantiveram um sentido de emancipação quase que único nos textos oficiais da política curricular matogrossense.

Em 2008, com a proposta Orientações Curriculares para a Educação Básica¹⁴ (2012), outros sentidos de emancipação configuraram a referida política curricular. Nesse ano, as discussões e registros das Orientações Curriculares (2012) perpassaram pelas Escolas, Assessorias Pedagógicas e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT). Em 2011 era possível encontrar seus fascículos disponíveis no site da SEDUC/MT, entretanto, foi no final de 2012 e início de 2013 que as instituições escolares receberam exemplares impressos para distribuição aos docentes. O documento se encontra organizado em 5 (cinco) fascículos, em que o termo *emancipação* é citado 17 (dezessete) vezes.

¹⁴ Há diferenças quanto ao ano de publicação das Orientações Curriculares para a Educação Básica. A versão em PDF data de 2011, a versão impressa, 2012.

Quadro 4 - Orientações Curriculares/MT

Orientações curriculares para a educação básica - MT/2012	
Fascículos	Referências (emancipação)
Orientações curriculares: concepções para a educação básica (2012)	8
Orientações curriculares das diversidades educacionais (2012)	7
Ciências humanas (2012)	1
Ciências da natureza e matemática (2012)	1
Área de linguagens (2012)	0

Fonte: FERREIRA, 2016.

O livro *Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica (2012)*, está organizado em 6 (seis) capítulos. O primeiro contextualiza a educação em Mato Grosso; o segundo aborda as concepções epistemológicas e metodológicas dos processos pedagógicos; o terceiro apresenta a Educação Básica e suas etapas (Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação humana, o Ensino Médio e sua função social); o quinto capítulo relata a configuração do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP); e o sexto contempla outras modalidades de ensino, como Educação no Campo, Educação Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a Educação Escolar Quilombola. No referido fascículo, os sentidos de *emancipação* transitam pelas ideias de emancipação humana; emancipação social; emancipação e transformação da sociedade.

Com suas especificidades culturais, o documento *Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2012)* dispõe, respectivamente, das seguintes propostas curriculares: Educação em Direitos Humanos, Educação para Relações de Gênero e Diversidade Sexual, Orientações Curriculares de Educação Ambiental, Orientações Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais, Orientações Curriculares para a Educação do Campo, Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola, Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, Orientações Curriculares para a Educação Escolar Indígena.

Por meio das propostas curriculares, o referido fascículo institucionaliza, na política curricular matogrossense, a diversidade dos grupos sociais pertencentes a essa região, considerando as lutas que também perpassam pelo direito à educação

pública e gratuita. Ao longo deste documento, *emancipação* se relaciona à emancipação das pessoas; emancipação da mulher; emancipação individual e coletiva; emancipação e cidadania; conhecimento-emancipação.

Com conteúdos diversos, os três livros Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas (2012), Área de Ciências da Natureza e Matemática (2012), e Área de Linguagens (2012), possuem organizações similares. Iniciam com a caracterização da área e a organização curricular para o Ensino Fundamental com os eixos articuladores, passando pelos objetivos, estratégias metodológicas, capacidades e descritores a serem desenvolvidos em cada etapa do ciclo de formação, sendo elas, 1º, 2º e 3º ciclos que se diferenciam posteriormente. A Área de Ciências Humanas (2012) traz um resgate histórico das disciplinas História, Geografia, Educação Religiosa. No Ensino Médio apresenta os eixos articuladores, objetivos, metodologia, estratégias didáticas e sugestões de trabalho interdisciplinar; a historicidade das disciplinas Filosofia, Sociologia, Geografia e História.

Nesse contexto, o termo *emancipação* está concatenado à filosofia política: teorias do estado, democracia, participação e emancipação política, compondo o quadro do eixo articulador “Cidadania”, temas principais que se desmembram e percorrem as 4 (quatro) últimas disciplinas citadas.

O fascículo da Área de Ciências da Natureza e Matemática (2012) trata da potencialidade dos mapas conceituais; de como ensinar Física; da dimensão histórica das disciplinas de Química, Biologia e Matemática. Ambas as seções abordam ainda o aspecto de como e o quê ensinar nessas disciplinas. Sobre *emancipação*, o termo está associado à ideia de emancipação política brasileira em um contexto textual que destaca a emancipação política como um acontecimento tardio no Brasil.

A organização do livro da Área de Linguagens (2012) enfatiza as Linguagens, os códigos e suas tecnologias no Ensino Médio; além disso, aborda o conceito de Linguagem; Linguagem e identidade; Artes e história da Arte; Arte/educação; Arte, tecnologia e indústria cultural na contemporaneidade; Educação Física e sua historicidade; Educação Física e a Linguagem; Língua Estrangeira, o que ensinar; Língua Inglesa, a função do inglês e seus objetivos na escola pública; Língua Espanhola, fonética, sintaxe, enunciação; Língua Portuguesa; Linguagem e interação social: a construção dos(s) sentido(s); Análise Linguística; Conhecimentos de Literatura; Por que Literatura hoje; “Ensinar” Literatura? Perfil do

Professor, perfil do estudante contemporâneo, professor-leitor, estudante-leitor; Material de apoio com orientação também dos PCN e procedimentos metodológicos. Neste fascículo, *emancipação* não é citada.

Imbricado aos discursos curriculares locais se encontram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), DCN¹⁵, Discurso Curricular Nacional, elaborado em consonância com outras políticas educacionais, como os Planos Nacionais de Educação (2011-2020) e o *Compromisso Todos pela Educação*, um plano de metas que foi institucionalizado em 2007, pelo Decreto nº 6.094.

As DCNs foram organizadas entre representantes do Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, entidades representativas dos trabalhadores em educação, pesquisadores e integrantes de sistemas de ensino. O documento apresenta dezoito tópicos que abordam os seguintes temas e modalidades de ensino:

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. (BRASIL, DCNs 2013, p. 5).

Esses temas estabelecem conformidade com a LDB (1996), principalmente no que diz respeito à articulação da base nacional comum, o documento defende que

[...] por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística;

¹⁵ Abreviação para designar o Documento Oficial.

nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais. [...]. (BRASIL, DCNs, 2013, p. 31).

Além da preocupação em estabelecer a base nacional comum da Educação Básica, o documento defende a junção da formação básica comum e a parte diversificada que envolve o estudo de língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, com foco no Brasil, história e cultura afro-brasileira e indígena, arte em suas mais diferentes formas de expressão, o que envolve também a música, educação física e ensino religioso.

Com o objetivo de promover uma educação de qualidade, mais justa e emancipadora, a partir da organização curricular, no documento, os sentidos de *emancipação* se vinculam à emancipação humana, emancipação dos indivíduos, educação que busca a emancipação, pós-emancipação, lutas por emancipação.

Nos cinco primeiros anos do período analisado, as disputas em torno da significação de *emancipação* não se fizeram tão explícitas no discurso Escola Ciclada (2000). A inserção das Orientações Curriculares para Educação Básica-MT (2012) tornou mais evidente a disputa em torno da significação de emancipação na política curricular matogrossense.

Mesmo que a ideia de emancipação e educação emancipatória defendida pela formação filosófica tenha se configurado, nos primeiros cinco anos, no único sentido de emancipação do discurso curricular Escola Ciclada de Mato Grosso (2000), não é possível afirmar que este se constituiu hegemônico na referida política, pois a existência de um único sentido não é condição para hegemonização de um significante. A condição para hegemonia de um significante está relacionada às disputas estabelecidas entre os sentidos que cada particularidade traz para o jogo discursivo. Assim, somente em 2008, a partir do discurso curricular disposto pelas Orientações Curriculares para a Educação Básica (2012), outros sentidos de emancipação se tornaram mais vigentes na política curricular.

3.1.1 Grupos sociais e representatividade na política curricular

Concomitante aos sentidos de emancipação, os grupos sociais, apresentados nesta seção, se constituem também em materialidade do campo da

discursividade em análise. A esses grupos sociais não se atribuiu nenhum objetivo analítico com maior especificidade, entretanto, entendi não ser possível desconsiderar que suas representações estão conectadas aos outros tantos sentidos de emancipação produzidos pelas/com as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2012). Por isso, esta seção se dedica a apresentá-los de maneira sucinta, mas como um dado relevante para compreensão da produção de outros sentidos de emancipação.

O discurso curricular, Escola Ciclada de Mato Grosso (2000), não trouxe apenas a representatividade de único sentido de emancipação, trouxe também o silenciamento dos diferentes grupos sociais. Assim, os sentidos de emancipação que configuraram o período de reestruturação curricular matogrossense (2003 a 2013), mais precisamente nos últimos cinco anos, são representações das lutas dos grupos sociais que compõem a referida política curricular. Cada grupo social é entendido, nesta pesquisa, como uma entidade individual, identidade coletiva, particularidade discursiva, em que “parte da definição de sua própria identidade está na construção de um sistema complexo e elaborado de relações com outros grupos” (LACLAU, 2011, p. 83).

A representação identitária desses grupos se mostrou latente no discurso curricular Escola Ciclada (2000), mesmo sendo uma proposta defensora de uma educação mais igualitária e de qualidade, os ideais de uma educação mais justa e emancipatória dos grupos sociais que representam as minorias, não apareceram na textualidade do documento. Isso não quer dizer que eles não existiam no interior das instituições educacionais, mas simboliza que, nos primeiros cinco anos analisados por esta pesquisa, a identidade desses grupos sociais foi silenciada, o que impulsionou sua luta por representatividade na política curricular.

Os registros desses tensionamentos se deram por meio de outros documentos, como resoluções e pareceres, resultantes de encontros, seminários e reuniões de conselhos, como por exemplo, a produção da carta de intenções que contemplou demandas para Educação do Campo, realizada pelos povos do campo em um seminário em 2004.

No mês de outubro de 2004 realizou-se, em Cuiabá, o I Seminário Estadual de Educação do Campo, com o apoio do MEC. A conclusão desse Seminário foi sintetizada na Carta de Intenções, e apesar de sua importância não foram concretizadas as ações esperadas. Somente em

novembro de 2005 a Carta de Intenções é retomada pela Secretaria de Políticas Educacionais. (MT, SEDUC, 2012, p. 84).

Já o movimento indígena, em Mato Grosso, se fortaleceu a partir da década de 80, com reivindicações que resultaram na participação do povo indígena em cargos institucionais – anteriormente restritos aos não índios – e no surgimento de organizações e grupos de trabalhos voltados para discussão da educação escolar indígena. Esses espaços se tornaram significativos para produção de materiais didáticos com vistas ao desenvolvimento da educação.

Na década de 1990 o poder público e as organizações indígenas e indigenistas de Mato Grosso fortaleceram novos espaços de atuação institucional como a Coordenação de Assuntos Indígenas [...]; o setor de educação escolar indígena na SEDUC e o Conselho de Educação Escolar Indígena – CEEI/MT (um órgão deliberativo de composição paritária que passaria a coordenar a política de educação escolar indígena no Estado e assessorar na implantação de suas metas). (MT, SEDUC, 2012, p. 86).

Mesmo que os dados demonstrem valores quantitativos sobre as pessoas com necessidades especiais, a luta desse grupo se deu para além das condições de acessibilidade e permanência deles nas instituições educacionais. Sobretudo, no que diz respeito à garantia de uma organização curricular pautada nas diferenças que cada aluno apresenta.

Em Mato Grosso, o contingente de pessoas com necessidades educacionais especiais é bastante expressivo. Atualmente são atendidos 10.033 alunos com necessidades especiais. Desses, 4.900 alunos estão no setor público e 5.133, no setor privado (instituições filantrópicas). Essa realidade evidencia a necessidade de se repensar a Política Educacional e aponta como desafio a construção de uma escola realmente para todos. [...]. (MT, SEDUC, 2012, p. 95).

As organizações negras, juntamente com professores/as e equipe técnica da SEDUC/MT, tiveram suas demandas contempladas pela primeira vez no Plano Estadual de Educação, em 2006. Depois que os quilombos foram reconhecidos como patrimônio cultural brasileiro e houve a ampliação de ações envolvendo a regularização de suas terras em 2003¹⁶, a luta das organizações negras expôs as condições educacionais precárias da população negra no campo, intensificando reivindicações pelo direito à educação e suas especificidades culturais.

¹⁶Decreto Lei nº 4.887, de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>.

Nesse contexto, particularmente configura a última Conferência Estadual de Educação, realizada em maio de 2006 [...]. Nesse encontro foi aprovado um PLANO DE AÇÃO que apontava alguns nortes para as orientações curriculares sobre a questão étnicorracial a ser desenvolvido nas escolas através de atividades pedagógicas. [...]. (MT, SEDUC, 2012, p. 75, marcações do autor).

Os grupos de mulheres e as comunidades de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTs), tiveram suas demandas defendidas em consonância com os documentos nacionais e internacionais, de modo que, na política curricular matogrossense,

[...] a Constituição Estadual de 1989; a Lei Complementar nº 049/98 que institui o Sistema Estadual de Educação; a Lei Complementar nº 7.040/98, que institui a Gestão Democrática nas escolas estaduais; e o Plano Estadual de Educação, Lei nº 8806/08, dentre outros instrumentos legais, são de fundamental importância para se pensar, um currículo que tenha nos direitos humanos seu locus principal [...] Nesse aspecto, a Educação em Direitos Humanos, constitui-se em um referencial de profundo valor para a formação humanista [...] e há necessidade da inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP) no currículo escolar. [...]. (MT, SEDUC, 2012, p. 22).

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade caracterizada pelo surgimento de uma educação não formal, de caráter mais emancipatório, por considerar em suas propostas curriculares as condições sociais, histórias de vida e condições de trabalho desse público, também apresentou no ano de 2000 uma reorganização curricular. Isso se deu em consonância com políticas educacionais nacionais, a política curricular matogrossense:

[...] frente às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Resolução, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso reviu a normatização vigente, homologando [...] a Resolução nº 180/2000, que fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino [...] Nesse momento, uma nova tarefa se impõe aos gestores do sistema público e às escolas e profissionais da educação: repensar os pontos de estrangulamento do Programa diante das práticas curriculares. [...]. (MT, SEDUC, 2012, p. 98).

Mesmo sendo a Escola Ciclada (2000) um importante discurso que reorganizou o ensino fundamental matogrossense nos anos 2000, com características inclusivas, pensadas inicialmente com base no “entendimento das questões pertencentes não somente à Infância, mas à Pré-adolescência e Adolescência” (MT, SEDUC, 2000, p. 18), a organização curricular abarca de

maneira insuficiente temáticas, como pluralidade, cultura, orientação sexual, inclusão, qualidade educacional, permanência do aluno na escola, e a problematização que envolve “[...] quem são os alunos com os quais irei trabalhar?” [...] (MT, SEDUC, 2000, p. 164). As especificidades de cada grupo, expostas anteriormente, reafirmaram, ao mesmo tempo, a existência e a exclusão dos mesmos na referida política curricular.

Ainda que a Escola Ciclada (2000) representasse a superação do currículo seriado, juntamente com a exclusão e desigualdade social que ele produzia e/ou representava, percorre pelo discurso curricular relativo aos ciclos, uma objetividade compatível com o currículo seriado. Essa objetividade não os tornou somente antagonísticos entre si, mas sustentou o antagonismo também existente entre a Escola Ciclada (2000) e as outras particularidades representadas pelos grupos sociais momentaneamente excluídos.

Ao silenciar essas particularidades também como constituidoras do discurso curricular, a Escola Ciclada (2000) manteve a impossibilidade da plena constituição identitária desses grupos na política curricular. Seguindo o pensamento laclauiano sobre essa lógica antagônica, Mendonça (2014), ressalta que

[...] quando estamos diante de uma lógica antagônica, não estamos diante de identidades pré-constituídas, mas daquelas que tem suas próprias constituições negadas, tendo em vista que a presença do outro é identificada como a condição da impossibilidade da plena constituição. (MENDONÇA, 2014, p. 152).

Diante dessa relação antagônica, os grupos sociais, enquanto particularidades excluídas daquele discurso, tensionaram o campo curricular, lutando por melhorias na educação e representatividade. Esses tensionamentos foram materializados na criação das Orientações Curriculares para a Educação Básica-MT (2012) por meio de um ideal de educação emancipatória que abarcou todas essas particularidades, inicialmente excluídas.

Com o intuito de assegurar o cumprimento desses princípios, o texto foi organizado da seguinte forma: inicialmente, foram contempladas as questões conceituais de natureza epistemológica e metodológica que deverão nortear as práticas pedagógicas em toda a Educação Básica, tendo a emancipação humana como finalidade. Ainda na primeira parte são apresentadas as concepções por etapas e modalidades. Por etapas são apresentados o Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação humana e o Ensino Médio de Educação Geral. Por especificidade e modalidades, para atender às diversidades: Ensino Médio Integrado à

Educação Profissional, (EMIEP), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA/Proeja). As etapas, especificidades e modalidades contemplam as concepções que fundamentam a construção das Orientações Curriculares para a Educação Básica, apresentadas no texto. (MT, SEDUC, 2012, p. 14).

Algumas dessas particularidades produziram, além de exigências por educação, significações acerca da *emancipação* com base nas teorias de currículo. As próximas subseções apresentam, a partir desses sentidos captados, as relações entre *emancipação, educação e sociedade* e *emancipação, educação e diversidade*.

3.1.2 Emancipação, educação e sociedade

No campo das teorias de currículo, alguns aspectos sobre funcionalidade do currículo se destacaram, sendo eles, currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais; currículo como um mecanismo de reprodução social; currículo como política cultural; currículo como um espaço de poder; currículo como uma construção social; currículo multiculturalista, entre outros.

Vastas reflexões, pensadas com base na relação entre currículo e sociedade, impulsionaram a discussão sobre *emancipação, educação e sociedade*, principalmente a ideia de currículo como arena política, local constituído de relações de poder.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1994, p.8).

No contexto estadunidense, um movimento de reconceitualistas do campo curricular discutiu na década de 70, a função do currículo. Esse movimento questionou o viés tecnicista do currículo tradicional, a educação liberal, a dominação da classe dominante e sua produção ideológica nos/pelos currículos. Defendeu questionamentos acerca de para quem o currículo trabalha e como fazer para que ele passe a trabalhar em favor dos grupos e classes oprimidos, potencializando seu caráter libertador. No campo educacional brasileiro, o caráter libertador do currículo

e, conseqüentemente, da educação, foi amplamente defendido pelo pensamento freireano.

Ao criticar a educação bancária, na qual “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração [...]” (FREIRE, 2005, p. 65), e conseqüentemente, o currículo tradicional, igualmente, perpetuado por esse tipo de educação, Freire (2005) propôs uma concepção de educação libertadora. Essa concepção defende a libertação individual daqueles considerados oprimidos, bem como a libertação social relacionada à ideia de “construção de uma nova sociedade” e “transformação da sociedade”. No discurso curricular Orientações Curriculares para Educação Básica-MT (2012), os representantes da Educação de Jovens e Adultos significaram emancipação a partir da proposta de educação popular defendida por Freire (2005).

Ao se transformarem práticas na EJA em política pública, cujo centro é o processo de escolarização, passa, necessariamente, a ser regulada e normatizada, e, porque oferecida em escolas, suas referências reguladoras passam a integrar o conjunto compreendido por Educação de Jovens e Adultos. A formulação da política põe em diálogo duas tradições diversas: a da educação popular. Ligada ao conhecimento como emancipação e de tempo flexível, e a tradição dos sistemas educativos, ligados ao conhecimento como regulação e de tempo como disciplina. Nesta tensão, o sistema busca negociar os evidentes conflitos gerados, para alcançar a realidade do público, superando burocracias e a cultura organizacional arraigada nas escolas. (MT, SEDUC, 2012, p. 170).

O pensamento de Paulo Freire é também referência da dimensão pública responsável e comprometida com o atendimento da potencial demanda de jovens e adultos indicando modos de flexibilizar o tempo e o espaço ao nível da escola. Atender a institucionalização da EJA exige compromisso com a cidadania e com a emancipação. (MT, SEDUC, 2012, p. 170).

No pensamento freireano, a relação entre emancipação, educação e transformação social está associada à formação cidadã, justamente porque há uma constatação de que não há educação neutra. O teórico considera impossível negar a natureza política do processo educativo, nesse sentido, a prática pedagógica progressista deve promover uma educação reflexiva, por também se constituir para uma prática política. No discurso Escola Ciclada (2000), essa defesa está associada à noção de cidadania e emancipação.

Rotineiramente afirmamos que o recurso a filosofia é um bom caminho para aqueles que almejam uma educação reflexiva. A introdução da filosofia no

currículo da educação básica, justifica-se assim, por sua capacidade e promover ampla investigação sobre as ideias, considerando-as como hipóteses a serem investigadas a partir de abordagens conceituais. Objetiva-se através dela colaborar para o desenvolvimento da autonomia, convertendo a educação em vetor para a cidadania e emancipação. (MT, SEDUC, 2000, p. 98).

O ideal de educação reflexiva como mecanismo para emancipação funciona como um fundamento último dos discursos de educação emancipatória, e serve como base, por exemplo, para a emancipação humana/individual, para relação entre emancipação e cidadania. Essa ideia se fez presente ao longo de todo período analisado, tanto nos discursos curriculares locais como nacional.

Ensaio uma síntese, podemos dizer que é indispensável à educação reflexiva a conexão entre a estrutura de uma determinada área de conhecimento e as interações sociais geradas nas experiências e interesses resgatados no convívio escolar. Esta conexão pode contar com a mediação filosófica como percurso interdisciplinar e de reconstrução dos sentidos (sociais, subjetivos, científicos) através da história dos conhecimentos, das experiências pessoais e coletivas e dos significados. Contudo, a possibilidade da filosofia agir em defesa da formação emancipatória e da cultura reside no modo como se dá a sua inserção na educação: ou como mero instrumento decorativo, sendo apenas mais um conteúdo a ser transmitido; ou como o espaço de reflexão e autoconhecimento a partir da investigação, da discussão e da leitura, permitindo o encontro com o diferente, com o passado, com o sujeito consigo mesmo e com o outro, sendo dessa forma, capaz de promover o sentido genuíno de emancipação. (MT, SEDUC, 2000, p. 103).

Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico. [...]. (BRASIL, DCNs, 2013, p. 58).

Embora a relação entre *emancipação, educação e sociedade* não tivesse sido defendida com veemência pela Escola Ciclada (2000), com a inserção de outros discursos curriculares compondo a política curricular, outros sentidos de emancipação entraram em disputa e as defesas pelo ideal de educação como mecanismo da emancipação humana/individual transitou na política curricular matogrossense.

É sob o mote de uma educação investigativa e criativa que a filosofia pode colaborar para emancipação. De que forma? Como área de conhecimento impulsionadora das potencialidades humanas de criação, reconstrução, investigação e avaliação com vistas a uma postura mais razoável e

consciente frente a realidade, jamais como disciplina isolada. (MT, SEDUC, 2000, p. 99).

As Orientações Curriculares para a Educação Básica, com base nesse pressuposto, com a clareza da necessidade de opção por uma postura epistemológica que fundamente a ação educativa em seu compromisso com a emancipação humana, incorporam a práxis como concepção de conhecimento necessária à formação de educadores e educandos, ou seja: aquela gerada pela reflexão e teorização da prática cotidiana, pelo experimento e pela ousadia da mudança na reinvenção do conteúdo, da forma de organização do ensino e do funcionamento da instituição escolar. (MT, SEDUC, 2012, p. 50).

Sendo a educação emancipatória uma característica dos discursos curriculares, a partir de Escola Ciclada (2000) e Orientações Curriculares para Educação Básica-MT (2012) foi possível compreender o ideal de transformação social e/ou da sociedade, a relação entre emancipação e sociedade como objetivo finalístico dos projetos educacionais emancipatórios, defendidos nesses discursos. Em determinados momentos dos discursos curriculares, a emancipação social está diretamente imbricada à condição de emancipação humana, relação essa que se intensificou no discurso Orientações Curriculares para Educação Básica – MT (2012).

Esse texto, depois de produzir os consensos possíveis – assume-se como documento organizador da educação Básica no Estado de Mato Grosso, por expressar não apenas a posição do Governo, mas a vontade das escolas e das comunidades acerca da educação que podemos oferecer, principalmente a educação que queremos oferecer, na perspectiva da emancipação humana, viabilizada por uma organização social cada vez mais justa e democrática. (MT, SEDUC, 2012, p. 14).

Sem a intenção de impor uma concepção epistemológica, buscar-se-á delinear os pressupostos que têm orientado os profissionais comprometidos com a transformação das relações sociais que estão dadas, na perspectiva da emancipação humana e construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (MT, SEDUC, 2012, p. 29).

Assim como o currículo, a ideia de formação educacional associada à emancipação e cidadania, presentes nos discursos curriculares local e nacional, é uma construção social, desenvolvida ao longo da modernidade. Quando a educação assumiu um caráter formativo mais amplo, essa relação promoveu a educação a um lugar salvacionista na sociedade.

Para Popkewitz (2007, p. 3) a escolarização representou um tema de salvação para a modernidade na América do Norte e na Europa, porque o projeto emancipador das escolas, imbricado à ideia de salvação, se fundamentou na divina

providência e no conhecimento pedagógico “moderno”, que se apropriou de alguns pontos de vista religiosos sobre a salvação e os combinou com dispositivos científicos, defendendo como a verdade e o domínio pessoal deveriam prosseguir.

O projeto emancipador da escola se associou à ideia de que os processos educacionais formariam a criança como um cidadão cosmopolita, pertencente a uma sociedade ilustrada, para a qual a razão e a racionalidade produziram como resultados o direito, a liberdade e o progresso.

Essa formação cidadã e emancipada, pensada no campo curricular a partir das perspectivas críticas, influenciou as relações pedagógicas em um intento de transformá-las em práticas pedagógicas emancipadoras. Entretanto, alguns estudiosos do próprio campo curricular admitem as falhas anunciadas nessa perspectiva e, a partir das contribuições de perspectivas pós-críticas, apresentam alguns apontamentos em torno do ideal de educação emancipatória embasada na emancipação clássica.

Garcia (2002, p. 130-131), por exemplo, destaca que a relação pedagógico-crítica se configura em “[...] uma relação de forças do tipo pastoral-disciplinar que, agindo de modo calculado e racional, e em nome da verdade e da emancipação, pretende modelar a consciência e a conduta dos sujeitos sobre os quais atua”. Os apontamentos de Lopes e Macedo (2011) enfatizam o processo de ressignificação da noção de emancipação no campo curricular.

[...] a emancipação também é ressignificada. O projeto emancipatório pressupõe a fixidez das identidades a serem emancipadas e pressupõe um sujeito uno, centrado, capaz de se conscientizar, se comprometer e atuar na defesa de conhecimentos e ações também emancipatórias. Diferentemente, na teoria do discurso, o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182).

Para tais modos de ressignificação cabe salientar, também, a participação dos diferentes grupos sociais na política curricular e como estes ressignificaram a noção de emancipação nesse contexto.

3.1.3 Emancipação, educação e diversidade

A relação entre currículo e diversidade se intensificou com o avanço das teorias críticas e pós-críticas no campo curricular. Segundo Silva (2015), as determinações de classe no currículo foram enfatizadas pela tradição crítica. Já o multiculturalismo problematizou que as desigualdades no campo curricular se constituem em função de outras dinâmicas, como por exemplo, gênero, raça e sexualidade.

De acordo com as considerações de Hall (2003), o multiculturalismo se refere às estratégias políticas para governar ou administrar problemas acerca da diversidade gerada pelas sociedades multiculturais. Como há inúmeras sociedades multiculturais, também há diversos tipos de multiculturalismo, como multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal, multiculturalismo pluralista, multiculturalismo comercial, multiculturalismo corporativo, multiculturalismo crítico ou revolucionário. Na sociedade estadunidense, o multiculturalismo emergiu como uma questão educacional e curricular.

[...] os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, as mulheres e homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. (SILVA, 2015, p. 88).

Essas discussões questionaram a existência de um currículo comum, universal, de cultura dominante, e defenderam um currículo mais justo e representativo, com contribuições das culturas excluídas. No campo curricular brasileiro, o multiculturalismo consubstanciou os temas transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

No final da década de 90, esse documento disseminou pelo campo educacional e curricular brasileiro a importância de trabalhar algumas temáticas a partir do viés transversal. Temas como Ética, Orientação sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, foram tidos como as seis grandes áreas que abordavam temas comuns aos grupos sociais que lutavam por questões relativas à igualdade de gênero, etnia e sexualidade.

Embora os PCNs propusessem a abertura para discussões de temas comuns aos grupos socialmente excluídos, o tratamento dado a essas discussões ou temas ainda se constituiu de forma escassa.

Da mesma forma, questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais. Injustiças frequentemente agravadas, quando se manifestam em conjunto com problemas vinculados a discriminação por motivo de raça/etnia, cultura, exclusão socioeconômica. (BRASIL, PCNS, 1997, p. 22).

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. [...]. (BRASIL, PCNs, 1997, p. 8).

Da quinta série em diante os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras. (BRASIL, PCNs, 1997, p. 88).

Os temas transversais propostos nos PCNs não focalizaram as lutas identitárias por questões de gênero, etnia e sexualidade. Esse modo escasso e/ou até excludente, com que alguns temas foram tratados, também se fez presente na Escola Ciclada de Mato Grosso (2000). Não há, no referido discurso curricular, referências específicas às questões de gênero, etnia e sexualidade, assim como, também não se abordou, nesses documentos, a relação entre emancipação e diversidade.

A relação entre emancipação e diversidade se tornou mais vigente nos discursos curriculares nacional e local, no ano de 2007. Nacionalmente, o documento *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo* (BRASIL, MEC, 2007, p. 17) ampliou as discussões das diferenças culturais, problematizando a diversidade:

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente, nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? Esses e outros questionamentos estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente.

Nesse documento, diversidade é compreendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças, a partir de duas perspectivas: a diversidade biológica – caracterizada pela biodiversidade – e a diversidade cultural, que abarca as produções culturais e conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos sociais, que tensionaram o modelo de organização curricular.

Nos últimos anos, esses grupos vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis pelas [por] elas o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação aos currículos. (BRASIL, MEC, 2007, p. 21, grifo meu).

Além da luta pela inclusão do conhecimento produzido pelos grupos socialmente excluídos, esse documento evidenciou a relação entre *emancipação e diversidade* a partir do sentido de formação emancipatória, presente numa perspectiva curricular que questionou a noção hegemônica de conhecimento legitimada nas escolas, problematizando quais histórias as narrativas do currículo têm produzido sobre: [...] as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? [...]. (BRASIL, MEC, 2007, p. 24).

Considerando essas discussões nacionais, bem como os tensionamentos locais, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2012) propõem a reflexão acerca da produção de conhecimento dos grupos socialmente excluídos a partir da relação entre currículo e direitos humanos. O presente discurso se constituiu na política curricular matogrossense como representação de luta de 7 (sete) particularidades: Relações de Gênero e Diversidade Sexual; Educação Ambiental; Relações Etnicorraciais; Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Educação Escolar Indígena; Educação Especial.

No contexto desta análise, tais particularidades foram compreendidas como constituidoras de uma representação universal. Como um significante vazio, a noção de emancipação, bem como o discurso de educação emancipatória da referida política, se constituíram a partir das relações de poder estabelecidas entre essas e outras particularidades. O pensamento laclauniano enfatiza que as disputas entre os grupos dão temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal.

Nas abordagens produzidas pelas particularidades que constituem o discurso curricular Orientações Curriculares para Educação Básica – MT (2012), os sentidos de emancipação são ora mais expressivos, ora menos, como por exemplo nas questões tratadas na Educação para Relações de Gênero e Diversidade Sexual, que passaram a constituir o discurso curricular a partir das reivindicações de alguns grupos sociais, como o de Mulheres e LGBT.

Fruto de processos históricos, sociais e culturais, gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual, além de fortemente relacionados, se imbricam de maneira complexa e dinâmica em diversas áreas sociais e requerem contribuições analíticas que considerem perspectivas transdisciplinares e, ao mesmo tempo, as considerem no plano da ética e dos direitos humanos, numa perspectiva emancipatória. (MT, SEDUC, 2012, p. 17).

A seleção de temáticas para educação de gênero, diversidade sexual, cultural e religiosa, foi pensada com o objetivo de se construir uma formação voltada para a cultura do respeito aos direitos humanos, de maneira que, ao focar a aprendizagem e afirmação de valores humanistas, a educação em direitos humanos se constituiu em eixo norteador, com fundamentos emancipatórios, e não em uma disciplina, pois, por contemplar toda parte diversificada, se faz presente em todas as áreas de conhecimentos.

[...] trata-se muito mais de colocar os direitos humanos a serviço da educação, como roteiro para ação educativa que produza conhecimento, que conduza à emancipação das pessoas, à criticidade e que repudie todas as formas de violência. (MT, SEDUC, 2012, p. 17-18).

Educar em e para os direitos humanos se reveste de valores éticos, de intencionalidades emancipatórias e de compromissos para criar possibilidades de transformação dos seres humanos. (MT, SEDUC, 2012, p. 26).

Sobre as questões de gênero, especificamente, o referido discurso curricular não ressalta nenhum sentido de emancipação, apenas destaca as relações de gênero como relações de poder, que devem ser incluídas no Projeto Político Pedagógico, de modo que as desigualdades entre os gêneros sejam reconhecidas e trabalhadas para que o crescimento significativo da emancipação da mulher também seja refletido no ambiente escolar, questionando, assim, o patriarcalismo.

Com pouca representatividade no discurso Orientações Curriculares para Educação Básica – MT (2012) e, conseqüentemente, na política curricular

matogrossense, o grupo social representante da Educação Especial associou acessibilidade à educação pública como um mecanismo de emancipação social.

Sob a égide dessas orientações, a Educação Especial do Estado de Mato Grosso tem desenvolvido ações que fundamentam a formação de sujeitos históricos, de cidadãos organizados e partícipes, em igualdade de condições, na sociedade. Acreditamos que somente uma política educacional que aponte para a realização dos anseios de todos e que inclua o aluno com necessidades especiais será capaz de dar oportunidade à discussão de suas ideias, de ouvir sua voz, de permitir a elaboração de sua própria visão de mundo e de se comprometer com a democracia, com a cidadania e a emancipação social. (MT, SEDUC, 2012, p. 94-95).

Falar sobre o processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais é falar sobre a possibilidade que toda pessoa tem de conhecer, se organizar e constituir-se como ser humano e como humanidade, mediante processos sociais de emancipação e de ser considerado em sua capacidade de criar e crer, ter experiências, crescer e se estruturar em sua comunidade. (MT, SEDUC, 2012, p. 95-).

No que diz respeito à Educação das Relações Etnicorraciais, o discurso curricular evidenciou abordagens que tratam das questões afro-brasileira, africana e indígena. As discussões apresentadas são resultados do trabalho desenvolvido também na Conferência Estadual de Educação que constituiu o GT – Educação das Relações Etnicorraciais, em parceria com [...] a equipe técnica da SEDUC, responsável pela Educação das Relações Etnicorraciais [...], organizações negras e outros movimentos sociais, [...] professores/as da Rede Estadual de Ensino. (MT, SEDUC, 2012, p. 75).

Essa particularidade significou emancipação a partir de práticas de cidadania oportunizadas por uma educação de qualidade, pois, ao enfatizar as desigualdades, propôs uma redefinição dos conteúdos e das políticas públicas educacionais. Fundamentados em uma perspectiva de educação cultural e popular, bem como assegurados pela obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena – institucionalizada pela Lei nº 10.639/03 na LDB –, ampliaram no campo curricular as discussões sobre questões étnicorracial e pluralidade cultural, defendendo uma educação que adote como

[...] paradigma a formação de sujeitos capazes de práticas de cidadania e emancipação, com bases de consciência política e histórica da diversidade étnico-cultural, ou seja, capazes de se auto afirmarem e viver numa sociedade plural. (MT, SEDUC, 2012, p. 78).

4 Intenções emancipatórias: possibilidades no contexto educacional de Mato Grosso

Isto não é um cachimbo pode, portanto, ser lido assim: [...] Na pequena, estreita faixa, incolor e neutra que, no desenho de Magritte, separa o texto e a figura, é preciso ver um vazio, uma região incerta e brumosa que separa agora o cachimbo flutuante em seu céu de imagem e o pisoteamento terrestre das palavras desfilando em sua linha sucessiva. Ainda seria demais dizer que há um vazio ou uma lacuna: é antes uma ausência de espaço, um apagar do "lugar-comum" entre os signos da escrita e as linhas da imagem. [...].

(FOUCAULT, 1988, p. 29 e 33).

Isto não é uma emancipação. Parafraseando Foucault (1988), este capítulo não se apresenta como uma tentativa de demonstrar uma emancipação, pois, como considerou Laclau (2011), a emancipação é um “espetáculo a que sempre chegamos tarde e que nos força a adivinhar, penosamente, suas origens míticas e impossíveis” (LACLAU, 2011, p. 128). Emancipação, assim, no singular, nos remete à noção clássica de emancipação, noção essa, abandonada, analiticamente, por esta pesquisa.

O texto, que aqui se apresenta, também não se propõe a uma simplória tentativa de substituição de *emancipação* por *emancipações*, mas ao objetivo de prosseguir com um exercício analítico, para que seja possível pensar emancipações enquanto momentos de intenções emancipatórias, a partir da funcionalidade da política curricular como campo da discursividade, circunstancialmente, sobre produções identitárias.

Não se trata de não olhar para o “lugar-comum”, esse lugar que polariza o currículo organizado por ciclos frente ao currículo seriado, mas de olhar com as lentes da discursividade. Nesse sentido, meu olhar se direcionou para ausência ou ausências que as relações antagônicas pertencentes ao currículo organizado por ciclos negaram ao longo das políticas curriculares. Foram dois os processos de produções identitárias abordados nas próximas seções. O primeiro diz respeito às relações entre os diferentes currículos organizados por ciclos. O segundo, à relação entre identidade docente, política curricular e intenções emancipatórias,

considerando o contexto da greve dos profissionais da educação. Ambos movimentos ocorridos ao longo do período em que esta pesquisa foi desenvolvida.

4.1 O currículo organizado por ciclos e o caráter antagônico

As políticas curriculares constituídas a partir de currículos organizados por ciclos sofreram, em seu interior, conflitos marcados pela polarização da aceitação ou não dessas propostas. As justificativas em torno desses conflitos são algumas vezes entendidas como formas de resistências dos profissionais da educação, principalmente no que diz respeito ao modo avaliativo de não retenção.

A adoção dos ciclos produziu uma acirrada polêmica, com destaque nos meios de comunicação e envolvimento de autoridades educacionais, com manifesta resistência de professores, que associam ciclos a queda da qualidade do ensino. No ambiente acadêmico, embora também se possa constatar opositores, os ciclos parecem gozar de maior adesão, havendo restrições quanto à maneira pela qual foram implantados. [...]. (ALAVARSE, 2009, p. 35).

Segundo Miranda (2009, p. 25), as críticas estão mais direcionadas aos processos de implementação dessas propostas e ao distanciamento entre o texto oficial e prática pedagógica. Para Mainardes (2009), a política organizada por ciclos pode promover avanços, assim como pode produzir e reproduzir limitações e desigualdades semelhantes à escola seriada. Dentre essas semelhanças, destaco a exclusão.

O discurso Escola Ciclada (2000, p. 12) se constituiu igualmente por processos de exclusão, de aspectos ambíguos, como por exemplo, defender que “[...] Em se tratando do currículo das escolas públicas do Estado de Mato Grosso, parece-nos que, ao negar a diversidade cultural, nega-se uma das principais características deste Estado e a própria formação de sua população” E, ao mesmo tempo, nega também a diversidade como componente constituidor desse discurso. Embora isso seja algo importante para qualquer discussão acerca dessa proposta curricular, não é a possibilidade do currículo organizado por ciclos produzir e reproduzir aspectos excludentes semelhantes ao currículo seriado que me chama atenção, e sim, seu caráter antagônico.

Nos primeiros anos da instituição da Escola Ciclada (2000), o caráter antagônico que a constituiu não só impossibilitou as condições plenas de outras constituições identitárias, como também sustentou sua existência enquanto discurso curricular hegemônico, por um determinado período, na política curricular. Ainda que esta pesquisa se dedique ao período delimitado 2003 a 2013, se passaram oito (8) anos desde a implantação do discurso curricular Escola Ciclada (2000), até a substituição por outro discurso – as Orientações Curriculares para Educação Básica MT (2012). Somente no ano de 2008 se iniciaram oficialmente as discussões constituidoras deste último e atual currículo.

Laclau e Mouffe (2015) destacaram, em seus estudos, a relevância do antagonismo nas relações discursivas, inicialmente, pela sua diferenciação entre oposição real, que corresponde “à fórmula A e B. Nesse entender, cada termo possui sua própria positividade, independentemente de sua relação com outro. [...] ocorre, pelo contrário, no terreno dos objetos reais, [...]”; e contradição – que corresponde “à fórmula A – não – A: a relação de um termo com o outro esgota a realidade de ambos. A contradição ocorre no terreno da proposição: só é possível entrar em contradições num nível lógico-conceitual” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 199).

Tanto a oposição real quanto a contradição se configuram em relações inteligíveis por compartilharem objetividades. No primeiro caso, objetividade real e, no segundo, objetividade conceitual. Sendo identidades plenas, não se configuram em relações antagônicas, pois estas requerem a impossibilidade das identidades plenas.

Nesse sentido, compartilho das considerações de Mendonça (2014, p. 153), de que os “discursos são constituídos antagonicamente”, para explicitar que, nas relações discursivas estabelecidas na política curricular matogrossense, o caráter antagônico do discurso Escola Ciclada (2000) se configurou em condição necessária para a formação identitária dos grupos sociais momentaneamente excluídos pelo referido discurso. Isto não quer dizer que eles não existiam anteriormente ao discurso, mas demonstra que, pelo período em que o discurso Escola Ciclada (2000) se manteve hegemônico, suas identidades estiveram condicionadas a uma constituição parcial na política curricular.

O caráter antagônico do discurso Escola Ciclada (2000) introduziu a ambivalência nas relações entre as diferenças no interior da política curricular

matogrossense. À medida em que se diferenciaram, cada grupo social representou uma identidade, porém, em relação à exclusão imposta a ambos, essas identidades se tornaram equivalentes umas às outras. Cada identidade, constitutivamente cindida, ao mesmo tempo em que se expressava como diferença, se anulava em si, estabelecendo equivalência com outras identidades.

Nesse ínterim, ao estabelecerem relações de equivalência, as diferentes identidades dos grupos sociais ressignificaram diversos sentidos de emancipação, educação, qualidade educacional e até mesmo de currículo. Foram as buscas por sentidos de emancipação na política curricular matogrossense que levaram a pensar no caráter antagônico do discurso curricular. E, conseqüentemente, a pensar de maneira bem hipotética que, talvez, esse caráter tenha mais relação com as resistências – não aceitação –, que o currículo organizado por ciclos sofre ao longo desses anos.

As relações antagônicas não cessam, justamente porque “dependem de relações contingenciais de poder entre forças que não podem ser submetidas a nenhuma lógica unificada” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 34). Sendo assim, a luta por constituição identitária dos grupos sociais, na referida política, se configurou em tensionamentos constantes que resultaram nas representações de suas propostas e desejos educacionais.

A relação de equivalência estabelecida entre esses grupos sociais, bem como em outros grupos não abordados nesta pesquisa, produziram um outro discurso curricular em relação à Escola Ciclada (2000). A institucionalização do discurso Orientações Curriculares para Educação Básica de Mato Grosso (2012) demorou aproximadamente quatro (4) anos. Com a implementação desse currículo, o foco da relação antagônica passou a ser estabelecido entre os discursos curriculares, ambos organizados por ciclos. Como constituidores do discurso agora hegemônico, as particularidades, identidades sociais não mais excluídas, excluem aquilo que impossibilita suas plenas representações na política curricular matogrossense.

4.2 Produções identitárias na política curricular

Entre os aspectos excludentes dos discursos curriculares organizados em ciclos, encontra-se ainda a problemática em torno da identidade docente. Parece que esses discursos preconizam um estereótipo de docente com características pré-determinadas e condizentes com a política pedagógica das propostas.

[...] ao professor cabe o papel de mediador nessa interação coletiva, de organizador, sistematizador e de interventor fundamental no sentido de captar necessidades, contradições, ambiguidades, e transformá-las em potencialidades de conhecimento. Nesse contexto, a liberdade, a autonomia e a atitude atenta do professor são fundamentais. Essas atitudes favorecem a percepção do professor para momentos importantes de intervenções pedagógicas, criando atividades interessantes, sendo capaz de explorar situações significativas de aprendizagem. [...]. (DALBEN, 2009, p. 69).

Finalmente, dois trabalhos discutem o impacto da implantação dos ciclos no trabalho docente, analisando questões como mudanças na jornada de trabalho docente, níveis de adesão e resistência dos professores e intensificação do trabalho docente a partir da implementação dos ciclos. (MAINARDES, 2009, p. 13).

Nessas questões acerca da identidade docente ou da “nova” identidade docente, presente nos discursos que defendem novas e diferenciadas práticas pedagógicas como uma das condições garantidoras do possível sucesso qualitativo das políticas curriculares por ciclos, é possível encontrar, também, o caráter antagônico. Como dito anteriormente, o caráter antagônico é condição para produções identitárias.

Pensando para além da aceitação ou não de uma ou outra proposta curricular, ao se hegemonizar em qualquer política curricular, o discurso curricular referente à organização ciclada também antagoniza as identidades docentes, bloqueando suas condições de formação plena e, ao mesmo tempo, instituindo um ideal impossível: uma identidade docente emancipada e emancipadora, projetada pelos seus fundamentos. Não é minha intenção defender ou rechaçar o discurso curricular relativo à organização por ciclos, meu olhar somente focalizou um fenômeno pouco problematizado em pesquisas que abordam essas propostas.

Olhar para os antagonismos que compõem as políticas curriculares permite compreender as possibilidades de significação nesse contexto. Esta seção não focaliza a greve dos profissionais da educação, mas sim, a produção identitária

docente. A escolha por incluir essa discussão a partir do período de greve ocorrido em 2013, se deu por considerá-la como um acontecimento pertinente, dentro do recorte temporal no qual esta pesquisa se debruçou. De modo que, ao mesmo tempo que problematizo o ideal identitário de docente emancipador, tenciono por entender oportuno o lugar da greve no currículo.

Nesse sentido, inicio esclarecendo que meu olhar para greve não se limitou à compreensão de uma ação salvacionista e emancipatória, meu olhar se configura em compreendê-la como um acontecimento que foge à ideia de linearidade curricular. Como um acontecimento sem previsibilidade, algo que não está dado como pronto, cujo fim não está determinado pelas condições objetivas. Lugar também dos mais diversos discursos educacionais, dentre eles, o de identidade docente.

Assim, se os discursos curriculares, como os aqui analisados, pressupõem para o desenvolvimento de suas propostas uma nova formação identitária docente e, se os mesmos são resultados de articulações discursivas, espaços de produções identitárias, entendo ser profícua a discussão que perturbe sentidos em torno da funcionalidade do currículo e da política curricular como campo da discursividade, salientando os limites e possibilidades também de identidades docentes.

Uma vez que os discursos de educação emancipatória centralizam a possibilidade de emancipação nas mãos, ou melhor dizendo, nas práticas docentes, cabe a esse campo rediscutir a identidade docente. Assim, a discussão que este texto apresenta parte da ideia de formação identitária desses professores emancipados e emancipadores.

Sendo a identidade uma diferença incompleta, cuja constituição depende das relações de equivalências estabelecidas com outras diferenças, ainda que qualquer discurso curricular pressuponha uma “nova identidade docente”, sua formação implica em relações muito mais complexas que os pressupostos de uma proposta.

Analisando o modo como os discursos curriculares das organizações por ciclos se instituíram e o período em que se encontram hegemônicos na referida política curricular matogrossense, é possível dizer que a relação de equivalência estabelecida entre os grupos de docentes tem se dado de forma enfraquecida. Entretanto, esse enfraquecimento não é uma constante ininterrupta, já que houve

nessa relação um momento que me chamou a atenção: a greve dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso/2013.

No ano de 2013 já se encontravam em desenvolvimento, nas instituições escolares, as Orientações Curriculares para Educação Básica – MT (2012). Um movimento de greve também constitui o currículo escolar, sua existência implica diretamente na organização das instituições e no conhecimento político que ela produz, desde uma aula dada, ou não, até as discussões por defesa e negação ao movimento que envolve professores, alunos, pais, outros profissionais da área, equipe gestora, representantes governamentais e toda reorganização do ano letivo e currículo escolar.

O que é comum no campo educacional, e até mesmo curricular, é a pseudo ideia de que greve é um período de ausência. O seu aspecto ambíguo quase não sobressai, mas o que ela inclui e/ou exclui também está relacionado aos processos discursivos antagônicos. O que também justifica a escolha desse momento como local para se pensar a política curricular, identidade docente e, conseqüentemente, os processos de intenções emancipatórias. Nesse contexto, considere também para esta análise as Atas de Reuniões e Assembleias Sindicais realizadas no ano de 2013, bem como dados do Censo Escolar de 2014, que registraram, na rede estadual de ensino de Mato Grosso, setecentas e quarenta e nove (749) escolas.

Destas, duzentas e seis (206) são escolas rurais e quinhentas e quarenta e duas (542), escolas urbanas. Estavam lotados nessas escolas dezesseis mil e setenta e oito (16.078) professores, que participaram dos momentos de formação continuada¹⁷, nos quais discutiram e estudaram assuntos pedagógicos e temáticas abordadas por diversos documentos oficiais, entre esses, as Orientações Curriculares para Educação Básica-MT (2012). Os estudos sobre esse documento fazem parte da política de formação de professores e do objetivo de garantir com êxito o desenvolvimento do referido discurso curricular. Retomo, no documento Orientações Curriculares (MATO GROSSO, 2012), a ênfase dada à relação entre emancipação e ação pedagógica.

[...] sem a intenção de impor uma concepção epistemológica, buscar-se-á delinear os pressupostos que têm orientado os profissionais comprometidos com a transformação das relações sociais que estão dadas, na perspectiva

¹⁷ Sala de Educador. Disponível em: <<http://www.cefaprocuiaba.com.br/>>.

da **emancipação humana** e construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (MATO GROSSO, 2012, p. 29, grifo meu).

Nesse contexto, pela relação entre emancipação e ação pedagógica, perpassa a questão da identidade docente. O excerto referido, “[...] profissionais comprometidos com a transformação das relações sociais que estão dadas [...]”, demonstra que a política curricular, constituída também pelas Orientações Curriculares para Educação Básica - MT (MATO GROSSO, 2012), defende que a realização do seu projeto educacional emancipatório exige uma identidade docente “transformadora”.

Contudo, é preciso desconfiar da constituição dessa identidade docente e dos limites desse caráter “transformador”. Esse ideal de transformação está imbricado à noção clássica de emancipação humana e social. Carrega consigo um aspecto radical de mudança, que presume a extinção da sociedade excludente para que seja possível o surgimento de uma nova sociedade, através da revolução social.

O conceito clássico de revolução “[...] implicava no caráter *fundacional* do ato revolucionário, a instituição de um ponto de concentração de poder a partir do qual a sociedade poderia ser ‘racionalmente’ reorganizada [...]” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 265). Mesmo estando diante da incompatibilidade de alguns conceitos, como revolução, emancipação humana e social, é possível compreender os diferentes modos de lutas por significação social, considerando o contexto em que elas se constituíram.

Políticas educacionais abrangem diversas problemáticas ao contemplarem políticas curriculares, formação profissional, avaliação, financiamento, planos de cargos e carreira, entre outros. As lutas na/pela educação envolvem todas essas questões e tantas outras, contempladas nesses itens. Em 2013, várias lutas no contexto educacional brasileiro ganharam visibilidade midiática, assim, mobilizações ocorridas em algumas cidades partilharam de itens comuns em suas pautas de reivindicação, como descrevo a seguir.

Em Natal/RN¹⁸, profissionais da educação se mobilizaram pela revisão do Plano de Carreira do Magistério, pagamento da dívida do terço de hora/atividade, convocação de concursados e modificações na infraestrutura das escolas. Na capital

¹⁸ SINTE/RN: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.sintern.org.br/>>.

do Maranhão, São Luís¹⁹, manifestaram-se pela aprovação do Estatuto do Educador que contém itens como a melhoria da infraestrutura escolar, a realização de concursos públicos, eleição direta para diretor de escola e cumprimento da Lei nº 11.738/08 – Lei Nacional do Piso.

Na cidade de Belém/PA²⁰, os profissionais da rede estadual de ensino reivindicaram o cumprimento da Lei nº 11.738/08, revisão do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). Já em Rio Branco/AC²¹, profissionais da educação lutaram por aumento linear e integral de quinze por cento (15%), revisão do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), equiparação salarial dos professores do quadro provisório e do quadro efetivo e concurso público.

No Estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte²², os profissionais se mobilizaram por reajuste salarial, revisão da avaliação de desempenho para profissionais em estágio probatório. Na capital do Rio de Janeiro²³, a mobilização ocorreu pela constituição do Plano de Cargos e Carreira, melhorias na infraestrutura e condições de trabalho para escolas e profissionais que atuam na educação infantil.

Profissionais da educação em Curitiba/PR²⁴ reivindicaram a redução da jornada de trabalho, o reajuste salarial, a revisão da hora atividade, a aposentadoria especial e por eleições para direção do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Em Porto Alegre²⁵, os trabalhadores da educação se mobilizaram pela implementação da Lei nº 11.738/08, pela suspensão da reforma do Ensino Médio e por melhores condições de trabalho.

¹⁹ SINPROESEMMA: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão. Disponível em: <<http://sinproessemma.org.br/2013/05/greve-movimenta-trabalhadores-em-varios-municipios-do-estado/>>.

²⁰ SINTEPP: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará. Disponível em: <<http://www.sintepp.org.br/>>.

²¹ SINTEAC: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre. Disponível em: <<http://www.sinteac.com.br/?pg=verNoticia&id=511>>.

²² SEINDREDE-BH: Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.redebh.com.br/crbst_321.html>.

²³ SEPE: Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim263.pdf>>.

²⁴ SISMMAC: Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba. Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/noticias.asp?id=2478&id_cat=1>.

²⁵ CPERS/SINDICATO: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação. Disponível em: <<http://www.sintep.org.br>>.

As manifestações dos profissionais da rede municipal de educação em Goiânia/GO²⁶ reivindicaram a aplicação da Lei nº 11.738/08, a implementação do Plano de Carreira e de Programas e Projetos, além de melhorias de infraestrutura. Reivindicaram também a prestação de contas e se posicionaram contra a privatização. Em Cuiabá/MT²⁷, os profissionais da rede estadual de ensino se mobilizaram por convocação imediata dos classificados no último concurso público realizado, pela garantia da hora atividade aos professores com contratos temporários, pela dobra de poder de compra dos profissionais, pela aplicação dos trinta e cinco por cento (35%) dos recursos na educação, como prevê a Constituição Estadual, e pela autonomia da SEDUC nos recursos devidos na área e imediata realização de mais concursos públicos.

A breve retomada dessas mobilizações, no contexto educacional brasileiro, não representou com detalhes a realidade da nossa educação e suas mais diversas políticas. Essas mobilizações sinalizaram que, ao longo do ano de 2013, houve, em âmbito nacional e em espaços locais, uma intensificação da luta dos profissionais da educação da rede estadual e/ou municipal. É possível perceber que algumas demandas, como concurso público, pagamento de hora atividade, reajuste salarial e plano de cargos e carreira se tornaram comuns a essas diversas mobilizações.

No contexto matogrossense, mais precisamente, na luta dos profissionais da educação do Estado, no início do ano letivo de 2013, o Conselho de Representantes/SINTEP/MT sinalizou algumas das insatisfações que levaram à mobilização dos profissionais da educação – professores, gestores, servidores administrativos e apoios – que, no mês de abril, se reuniram e deliberaram o estado de greve. Concomitante às tentativas de diálogo com o governo, a assembleia geral da categoria deliberou em junho, como resultado final, o indicativo de greve para agosto.

Início da greve no início do 2º semestre letivo; Conselho de representantes dia 3 e 4 de agosto, seguido de Assembleia Geral no dia 5 de agosto; Realização de 1 dia de paralisação no dia 28 de junho em repúdio à aprovação da emenda constitucional nº 66/2013, que retira recursos para a educação em Mato Grosso. Na data será realizado ato público em Cuiabá; Reforço da luta pelo piso salarial e adequações na carreira nas redes municipais do Estado; Reivindicação sobre a nomeação e chamamento dos

²⁶ SIMSED: Sindicato Municipal dos Servidores da Educação de Goiânia. Disponível em: <<http://comandodegrevegoiania.blogspot.com.br/>>.

²⁷ SINTEP/MT: Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.sintep.org.br/>>.

classificados no último concurso público estadual e formação de grupo de trabalho para abertura de novo processo seletivo; Pressionar para garantia da hora atividade aula a todos os professores contratados interinamente; Cobrar extensão dos efeitos financeiros da correção da tabela de apoio administrativo educacional e revisar adicional noturno dos vigias; Mobilização para as etapas do 15º Congresso Estadual de Educação do Sintep/MT que será realizado em setembro depois de algumas reuniões realizadas no primeiro semestre do referido ano, decidiram por paralisar suas atividades profissionais. (SINTEP/MT, 2013).

A reunião do Conselho de Representantes, que ocorreu em agosto, contou com a participação de representantes de cem (100) municípios do estado de Mato Grosso²⁸. Eles apontaram a paralisação das atividades como um meio de pressionar o governo do estado para atendimento da pauta de reivindicações. Em agosto de 2013 iniciou a paralisação das atividades e, já na primeira quinzena, foi possível constatar que

A avaliação é que a greve aponta a força da categoria, já nesses 15 dias de luta. O grau de insatisfação dos profissionais da educação que unificou a decisão na assembleia, também fortaleceu a adesão expressiva dos educadores, inclusive com a participação de municípios e de escolas que historicamente não haviam participado de outras greves na educação. Mais de 90% dos educadores suspenderam as atividades e das 744 escolas da rede estadual 80% paralisaram totalmente já na primeira semana. Contudo, o momento seguinte da greve requer ainda mais atenção e energia de todos/as para resistir à pressão do governo que continua sem disposição para negociar. (SINTEP/MT, 2013, s/p).

De acordo com o pensamento laclauniano, a paralisação das atividades por meio da greve pode ser entendida como uma construção discursiva, um discurso que vai se construindo antagonicamente em relação a outro, provisoriamente hegemônico. A greve articula uma série de particularidades que se diferenciam, mas que, ao unificarem suas lutas, estabelecem entre si relação de equivalência. As particularidades reivindicavam por: 1) dobrar o poder de compra dos salários em 10 anos; 2) assegurar, já nas portarias de atribuição de aula de 2014, o percentual de hora atividade para os professores/as contratados/as; 3) garantia de escolas com estrutura, equipamentos e materiais pedagógicos adequados, bem como merenda e transporte escolar com qualidade; 4) aplicação dos trinta e cinco por cento (35%) da receita de todo o estado na educação, garantida no artigo 245; 5) posse para os

²⁸ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o estado de Mato Grosso tem 141 municípios. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>.

classificados e realização de um novo concurso público; 6) garantia de transparência na aplicação dos recursos da educação e autonomia da gestão financeira.

Três dessas demandas se sobressaíram no contexto dessa luta: 1) dobrar o poder de compra dos salários em 10 anos; 2) assegurar, já nas portarias de atribuição de aula de 2014, o percentual de hora atividade para os/as professores/as contratados/as; 5) posse para os classificados e realização de um novo concurso público. Cada uma dizia respeito a diferentes grupos de professores. A demanda um (1) correspondia ao maior interesse dos professores efetivos; a demanda dois (2) aos professores contratados periodicamente; e a demanda cinco (5) aos professores que foram contratados/classificados no último concurso público.

As greves estaduais geralmente eram questionadas em seu interior, pelos professores contratados, como uma luta em benefício da classe dos professores efetivos. Os benefícios e a condição de servidor efetivo reforçavam, entre essas particularidades, as diferenças e a relação antagônica entre si. O antagonismo existente entre professores efetivos e professores contratados enfraquecia muitas vezes os movimentos de greve. Já em 2013 essa relação antagônica se fortaleceu entre os professores quando as diferentes particularidades intensificaram suas relações de equivalência e os professores se perceberam excluídos de um mesmo discurso governamental.

Essa unificação se tornou visível na força que sustentou o aumento dos tensionamentos do discurso de greve em relação ao discurso governamental. Os tensionamentos se deram por aproximadamente sessenta e sete (67) dias. Analisando as atas das assembleias e diálogos com representantes governamentais, é possível perceber os destaques que as demandas acima tiveram nas negociações.

Proposta apresentada a categoria [...] Em 18 de setembro através do OF. 2118/2013 – GAB/SEDUC/SEE, foram apresentadas propostas que contemplam no mérito duas das principais reivindicações da categoria, quais sejam: **dobrar o poder de compra e implantação da hora atividade para os professores contratados.** (MT, SEDUC, 2013, grifos do autor).

Com o atendimento dessas demandas – entre outras –, o discurso de greve rompeu provisoriamente com o discurso governamental e o movimento foi suspenso em dezessete de outubro de 2013. Além dos atendimentos das demandas reivindicadas, um ponto de interesse desse movimento foi a constituição identitária

docente, principalmente dos professores contratados e classificados. Esse momento de luta possibilitou a ressignificação identitária desses grupos, pois suas identidades, anteriormente excluídas, se modificaram quando passaram a compor um discurso maior.

Ainda que momentaneamente, eles deixaram suas particularidades de professores contratados, classificados e efetivos, e estabeleceram entre si uma equivalência que se fortaleceu em torno do significante professores e que instituiu suas demandas, passando a ter uma certa centralidade no discurso de greve. Essa posição equivalente em torno do significante professores e, ao mesmo tempo, antagônica em relação ao discurso governamental, permitiu provisoriamente a construção identitária dos docentes da rede estadual. Mesmo que as demandas representassem as lutas de cada particularidade, o discurso de greve como luta por/dos professores, se constituiu provisoriamente em totalidade.

Esses momentos de lutas, configurados pelas relações antagônicas, possibilitaram que os professores contratados e classificados deixassem de ser excluídos em alguns aspectos do discurso governamental. Esse momento de ruptura, exclusão/inclusão de outras identidades sociais, em uma totalidade discursiva no campo das políticas curriculares, é compreendido por mim como momentos de intenções emancipatórias. Utilizo a palavra “momentos” porque diz respeito à própria condição de provisoriedade e contingência, inerente às relações discursivas; “intenções” porque se relaciona ao sentido de vontade de querer mudar e “emancipações” porque se associa ao caráter plural de poderes. Assim, momentos de intenções emancipatórias se configuram em situações onde determinadas particularidades rompem, provisoriamente, com a condição de exclusão à qual são impostas discursivamente.

Pensar as intenções emancipatórias a partir da relação entre política curricular e identidade docente está para além dos limites físicos da escola. Mesmo que algumas pesquisas e textos políticos insistam com a defesa de um projeto educacional emancipatório, fundamentado na ideia de uma transformação radical da sociedade, que partirá da ação pedagógica pautada na fixação de identidades emancipadas e aquelas que serão emancipadas, se faz necessário pensar sobre emancipações a partir de outras possibilidades.

A análise desse movimento de greve possibilitou repensar não só as emancipações, mas a política curricular e as produções de identidades no contexto

da paralisação das atividades dos profissionais da educação. Se a política curricular se configura em espaço de produções de significação, produções que são constantes e que contemplam o social, é impossível negar a dissociação da paralisação de atividades dos profissionais da educação com esta ou aquela política curricular. Afirmar tal separatismo, negando que essas discussões apareçam em análises que envolvem políticas curriculares, é reafirmar a ideia de uma política curricular linear, que só funciona quando não há rompimento/ausência das aulas durante o ano letivo, assim como a exclusão dos aspectos sociais e culturais que também as constituem.

5 Considerações finais

Em meio a outras teorias do campo educacional, esta pesquisa permite considerar a teoria do discurso como um potente aporte teórico para se desenvolver pesquisa no campo das políticas curriculares. Sobretudo porque, ao dar centralidade aos aspectos que envolvem a problematização, desconstrói as lógicas racionalistas que envolvem importantes noções também do campo curricular, como sociedade, educação, emancipação, trabalho, classe social, identidade.

Com base na teoria do discurso e nos dados apresentados, considero pertinente destacar que, pelas diferentes produções discursivo-curriculares da política curricular matogrossense, se fizeram recorrentes as disputas por sentidos de emancipação. Diante da complexidade que envolvia o problema de pesquisa, foi de grande relevância para esta pesquisa a compreensão de *política curricular* como *campo da discursividade*. Trazer para o campo de uma política curricular específica as noções discursivas desenvolvidas por Laclau e Mouffe (1985) e operacionalizá-las para compreender o objeto de estudo potencializou as análises apresentadas em torno da noção de emancipação. Sendo esta tese resultado de pesquisa pós-fundacionalista, considero não ser possível tratar de emancipação na política curricular, sem nos referirmos à impossibilidade de uma *sutura* final, ao caráter *antagônico* do currículo organizado por ciclos, às produções identitárias e identidade docente e aos momentos de intenções emancipatórias.

É possível afirmar que a impossibilidade de uma *sutura* final ou impossibilidade de uma fixação última de sentido (LACLAU; MOUFFE, 2015a), constitui a política curricular matogrossense, pois não houve, no período analisado, um sentido último de emancipação. Ainda que esta tese tenha se limitado aos documentos, que ora apresentaram de maneira limitada alguns sentidos de emancipação pela referida política – mais precisamente nos anos em que somente a Escola Ciclada (2000) se fazia presente –, outras particularidades não só

elaboravam suas ressignificações sobre emancipação, educação, direitos humanos, em outros contextos da política, como também lutavam contra a exclusão provocada pelo discurso curricular.

Para esta pesquisa, essa condição de exclusão dos grupos sociais do discurso Escola Ciclada (2000) se mostrou imprescindível para o reconhecimento do caráter *antagônico* presente nos discursos curriculares organizados por ciclos. A ausência dos grupos sociais no discurso Escola Ciclada (2000) abriu espaço para uma relação *antagônica*, necessária para a luta desses grupos sociais por inclusão de seus projetos educacionais e, conseqüentemente, pela representação de suas identidades, espaço onde também se ressignificou emancipação. Na condição *antagônica* dos currículos organizados por ciclos se mantém a ambigüidade que os sustenta como currículos inclusivos, que excluem/negam a outros tantos pela sua própria condição de existência (totalidade) discursiva. Mais do que ser um discurso curricular excludente, os currículos organizados por ciclos da política curricular matogrossense possuem um caráter *antagônico*, assim, “[...] antagonismo e exclusão são constitutivos de toda identidade. [...]” (LACLAU, 2011, p. 88).

Essa consideração se configura em relevante aspecto desta tese, pois foi a condição antagônica dos currículos organizados por ciclos que, ambigüamente, negou e possibilitou as diferentes produções identitárias na política curricular matogrossense entre 2003 a 2013. Com o discurso da Escola Ciclada (2000), as identidades dos grupos sociais foram negadas. Com essa ação, os grupos, juntamente com outras representações sociais, se articularam numa relação equivalencial e conseguiram produzir o discurso das Orientações Curriculares para a Educação Básica – MT (2012). Não sendo a centralidade do campo curricular um lugar fixo, este discurso substituiu o primeiro.

Em relação ao discurso Orientações Curriculares para Educação Básica – MT (2012), o movimento antagônico foi observado em referência à identidade docente. Ao mesmo tempo que o referido discurso traz, em seu interior, uma projeção identitária dos estereótipos de professores para o desenvolvimento da proposta, ele nega as diferentes identidades existentes nos vários contextos da política. Essas particularidades docentes têm sobrevivido aos/com os currículos organizados por ciclos, um tanto quanto insatisfeitos.

Esta pesquisa também sinaliza que, entre a negação de várias identidades docentes e a tentativa de instituir um perfil docente pelo currículo organizado por

ciclos, também se configuraram relações antagônicas. Entretanto, o que esta pesquisa enfatiza no contexto da política curricular matogrossense, é que não há relações antagônicas apenas entre os discursos curriculares e demais particularidades.

Diante do discurso governamental antagonístico, que, no período analisado, negou e reforçou as diferenças entre os docentes, os diferentes grupos de professores estabeleceram entre si uma relação de equivalência, conseguindo, nesse movimento de greve, a partir da unicidade de suas particularidades, assumir provisoriamente a identidade de professores da rede estadual e derrubar, no discurso governamental, a negação de seus direitos. É desse lugar, de rupturas momentâneas, mudanças na condição identitária de um ou mais grupos sociais, que defendo a possibilidade da política curricular ser compreendida como um espaço de *emancipações*, um espaço de pluralidade de poderes que podem ou não ocupar provisoriamente a centralidade de um discurso ou de um campo da discursividade.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, 2009.

ALMEIDA, E. D. S. **Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da práxis**. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAUJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A construção curricular em um curso técnico integrado ao ensino médio: cultura escolar e comunidades disciplinares. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela. (Orgs.) **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

ARAÚJO, Marisa Inês Brescovici. **Resistência docente à escola ciclada**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

ASSIS, Machado de. (1839-1908). **Dom Casmurro**. 2. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, p. 03-13, 2002.

_____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: Open University. **Education reform, a critical and post – structural approach**. Great Britain: Open University, 1994.

BARG, Gilmar. **O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC no período de 1997 a 2004: Uma abordagem baseada nos Estudos Pós-Coloniais**. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIONDI, Silvana Oliveira. **Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos: Uma compreensão sobre a prática**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Trad. Carmen C. Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. **Dicionário de política**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 1.330 p. (Vol. 1, 674 p.).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. Elementos de análise presentes no pensamento de Paulo Freire: por um currículo crítico-transformador. 32^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009. **Anais...** 2009. p. 01-06, 2009.

BRAGA, S. A. C. **Elementos introdutórios ao complexo da alienação na ontologia de Lukács**: Um estudo fundado na possibilidade da emancipação. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. 135 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Nilma Lino Gomes; Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. (Este documento contém as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: DOU, 25.4.2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: DOU, 26.6.2014.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CARNIO, M. P. **O significado atribuído por licenciados ao currículo de biologia sob uma perspectiva CTSA**. 2012. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, São Paulo, 2012.

COSTA, Rita de Cássia de Almeida. Trajetórias de políticas de currículo: discursos circulantes no programa de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, **Anais...** p. 01-14, 2009.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. A prática de ensino no currículo de pedagogia: uma possibilidade emancipatória? 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, **Anais...** p. 01-05, 2006.

DALBEN, Ângela I. L. de F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 66-82, jan./abr. 2009.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Brasília: UNESCO, 1998.

DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In: _____. **A escritura e a diferença**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

DEUS, A. M. D. **Formação Continuada na Interface com a Prática Pedagógica: O que pensam os professores**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista. Protagonismo de sujeitos e grupos nas políticas curriculares. Periferia. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 4, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Nathan/Downloads/8409-29763-1-SM.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 13. ed. Barcarena, Portugal: Editorial Presença, 2007.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: Cumprindo nossos compromissos coletivos. **Declaração de Cochabamba**. Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/1lice_27510por.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O compromisso de Dakar. **Fórum Mundial de Educação**. Dakar, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

FERREIRA, E. J. R. **A emancipação nas relações de poder em um currículo organizado em ciclos**. 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. A construção sócio-histórica do currículo de pedagogia na UFRJ (1980/90): entre influências externas e internas. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, **Anais...** p. 01-16, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

_____. **Isto não é um cachimbo**. Trad. Jorge Coli. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Disponível em:
<https://monoskop.org/images/4/46/Foucault_Michel_Isto_nao_e_um_cachimbo.pdf>
Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. Poder e Saber. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). **Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. (Coleção “Ditos e escritos”, Vol. IV).

FREIRE, P. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**. Uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Políticas Educacionais Contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

_____. Textos e Contextos na Reforma das Licenciaturas: o caso da UFPel. **Educação & Realidade**, UFRGS, [on line], v. 35, n. 2, p. 229-252, Maio/Ago. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7920/9475>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais**. Porto alegre: Artes Médicas, 1977.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HENNING, Ana Clara Correa; LEITE, Maria Cecília Lorea. Recontextualização curricular e pesquisa jurídica: em busca de um conhecimento emancipador. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, **Anais...** p. 01-18, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, agosto 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____; _____. PIZZI, Laura C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, Jul/Dez. 2009.

JOVINO, W. K. M. **Trabalho, Educação e a atual política de formação docente no Brasil: uma análise à luz da crítica marxista**. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

JUNIOR, E. M. **Cultivações Interculturais: Um Estudo sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020), seus Campos de Disputa e Possibilidades Curriculares**. 2011. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires, AG: Ariel, 1996.

_____; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy**. Toward a Radical Democratic Politics. London, UK: Verso, 1985.

_____: _____. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

_____; _____. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires, AG: Nueva Visión, 2000. 106 p.

LEITE, G. P. D. C. **Linguagem cinematográfica no currículo da Educação Básica: uma experiência de introdução ao cinema na escola**. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, Alexandra Garcia F. **Práticas emancipatórias em currículo: o cotidiano em imagens**. 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, **Anais...** p. 01-05, 2003.

LOPES. A. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.

_____. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação**, [on line], n. 26, p. 109-118, Mai./Ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOTTERMANN, Osmar. **O currículo integrado na educação de jovens e adultos**. 2012. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2012.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 6, n. 2, p. 98-113, Jul./Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

MACEDO, Regina Coeli Moura de. Os conhecimentos que professores e alunos produzem nas salas de aula como parte de um projeto emancipatório. 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, **Anais...** p. 01-05, 2004.

MACHADO, Claudia de Almeida Rezende. **Educação Física e Interdisciplinaridade**: Um estudo a partir do discurso dos professores do ensino fundamental I. 2011. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo, 2011.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais – questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em Ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 07-23, jan./abr. 2009.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARCHART, Oliver. **Post – foundational political thought**: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press, 2007.

MARTINS, E. F. **A constituição da identidade docente do graduando de Pedagogia**: De professor a gestor. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MARTINS, W. D. J. F. **Gênero e sexualidade na formação docente**: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA - São Luís. 2012. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

_____; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Trad. Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 16 dez. 2014.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 289/02-CEE**. Análise e Parecer sobre a Proposta Pedagógica de Escola Ciclada de Mato Grosso (ECMT). Cuiabá: CEB/CEE/MT, 5.11.2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 262/02-CEE/MT**. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: CEE/MT, 05.11.2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: Novos tempos e espaço para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**. (2011) Cuiabá-MT: SEDUC, 2012. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Básica**: Área de Ciências da Natureza e Matemática. Cuiabá: SEDUC/MT; Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Básica: Área de Ciências Humanas.** Cuiabá: SEDUC/MT; Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Básica: Área de Linguagens.** Cuiabá: SEDUC/MT; Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Básica: Diversidades Educacionais.** Cuiabá: SEDUC/MT; Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso: Concepções para Educação Básica.** Cuiabá: SEDUC/MT; Gráfica Print, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação.** Cuiabá: SEDUC/MT, 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MELONIO, D. C. **Educação, Emancipação e Barbárie:** A avaliação escolar é um obstáculo para a construção de uma educação emancipatória? 2012. 264f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 20, p. 135-145, jun. 2003.

_____. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo-RS, p. 249-258, set/dez. 2007.

_____. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, n. 91, p. 135-167, 2014.

_____; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____; VIEIRA JUNIOR, Roberto. Rancière e Laclau: democracia além do consenso e da ordem. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 13, p. 107-136, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2016.

MIRANDA, Marília G. de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 40, v. 14, p. 24-34, jan./abr. 2009.

MORAES, Elcio Alaudio Silva de. **Educação Jurídica Positivista e as Diretrizes do Ensino Jurídico: Currículo e Prática Pedagógica no Curso de Direito Da UFPA no Horizonte das Competências e Habilidades**. 2012. 194f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MOREIRA, A. F. Currículo: concepções, políticas e teorizações. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=211>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

_____. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

_____; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEGRI, Stefania de Resende; SOUZA, Maria Inez Salgado de. Afinal, existe um currículo democrático? 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, **Anais...** p. 01-15, 2008.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas, n. 38, p. 19-41, janeiro/abril 2011.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 18 out. 2016.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, **Anais...** p. 01-19, 2003.

OLIVEIRA, Oseias Santos de. **Sistema Municipal de Ensino: Arena de confluências, rupturas e desafios na democratização da educação.** 2012. 352f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

OLIVEIRA, Ozerina V. de. Problematizando o significado de reforma nos textos de uma política de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [on line], n. 2, v. 9, p. 68-78, 2009. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/oliveira.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____; DESTRO, Denise S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a12n28.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

OLIVEIRA, R. M. D. S. E. **Pais/Responsáveis e a Avaliação das Aprendizagens: Percepções e Significados.** 2011. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PEDROSA, N. B. **Comunidade de Formação e Prática Pedagógica Indígena: Inclusão Digital e Identidade Cultural.** 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino.** 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, **Anais...** p. 01-17, 2009.

PEREIRA, Talita Vidal. Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares: Fundamentos em Boa Ventura Souza Santos. 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas, **Anais...** p. 01-15, 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Universidad de Granada, Granada, Espanha, v. 11, n. 3, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. O efeito de realidade e a política da ficção. **Novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 86, p. 75-80, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REBOUÇAS, J. P. P. **Desafios da Educação Ambiental Emancipatória em Escolas Públicas de Mossoró/RN**. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

RETAMOZO BENITEZ, Martín. Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. **Rev. Mex. Cienc. Polít. Soc.**, México, v. 51, n. 206, p. 69-91, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182009000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2016.

RIVAS, Marcos Aldenir Ferreira. **O curso de Direito da UFAM: Um olhar sobre a trajetória curricular**. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SANTOS, A. N. D. **Educação, Fome e Alimentação: Proposta Educativa na Obra de Josué de Castro**. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SANTOS, M. N. D. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Projeto de Emancipação Humana: Aproximações na Perspectiva da ontologia Lukacsiana**. 2011. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara. Onze teses sobre Educação e Política**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, Volume 5).

SCHNEIDER, Daniele da Rocha. **Prática dialógico-problematizadora dos Tutores na UAB/UFSM: Fluência tecnológica no Moodle.** 2012. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SILVA, M. L. D. Currículo **Integrado e Formação Continuada de Professores: Entre Desafios e Sonhos no Proeja IFPA.** 2011. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, R. L. D. **Formação Continuada Na Perspectiva Emancipatória Mediada Pela Arte-Educação: O Caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal.** 2011. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Myna Lizzie Oliveira. **Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo: as lições derivadas da experiência da UFBA.** 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUTHWELL, Myrian. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SOUZA, J. G. V. D. **Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de Formação Continuada: Para além do discurso.** 2012. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SOUZA, R. V. P. A. de. **O Ensino Formal da Fundação Casa e a interdisciplinaridade como busca de sentido para um novo currículo.** 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

STRAVRAKAKIS, Yannis. El objeto lacaniano. Dialéctica de la imposibilidad social. In: _____. **Lacan y lo político**. Buenos Aires, AG: Promoteo Libros, 2007.

UBERTI, Luciane. A propósito da verdade, da ideologia e do currículo. 34^a Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas, **Anais...** p. 01-15, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Conferência de Jomtien. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 15 jan. 2014

VALE, E. C. D. **A Educação de Jovens e Adultos nos Contextos de Escolarização e as Possibilidades de Práticas Educativas Emancipatórias**. 2012. 196f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. **Atualidade de O mestre ignorante**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2016.

VIEIRA, J. S. Currículo: história, política e ética. I Seminário Internacional de Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica, UFPel, Pelotas, 29 e 30 de Nov. 2012. **Anais...** 2012.

_____. Currículo (Rastros, Histórias, Blasfêmias, Dissoluções, Deslizamentos, Pistas). **Debates em Educação**, Maceió, [on line], v. 1, n. 2, Jul./Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/18>>. Acesso em: 15 jan. 2014

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, [on line], v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10 dez. 2014.

**Apêndice A – Termo de Autorização
para inserir Trabalho Acadêmico na Base de Dados da UFPel**

**Universidade Federal de Pelotas – UFPel
Sistema de Bibliotecas – SISBI
Biblioteca Digital**

AUTORIZAÇÃO

Nome da autora: Eucaris Joelma Rodrigues Ferreira
CPF: 810.298.371-04
Currículo Lattes: Sim (x) Não ()
E-mail: eucarisjoelma@hotmail.com

Título: A EMANCIPAÇÃO NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MATO GROSSO

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira
CPF: 301.622.110-15
Currículo Lattes: Sim (x) Não ()
E-mail: jarbas.vieira@gmail.com

Co-orientador:
CPF:
Currículo Lattes: Sim () Não ()
E-mail:

Co-orientador:
CPF:
Currículo Lattes: Sim () Não ()
E-mail:

Agência de fomento: () CNPq – () Capes – () Fapergs – () Outra:

Data de defesa: 28/09/2017

Programa de pós graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação

() **Dissertação** (X) **Tese**

Autorizo a Universidade Federal de Pelotas, através da **Biblioteca Digital**, a disponibilizar gratuitamente em seu web site, sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral (ou parte) da tese de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela UFPel, a partir desta data. Caso parte do trabalho seja de conteúdo restrito, favor comunicar quais partes não terão acesso público.


Assinatura da autora


Assinatura do coordenador

Data:18.12.....2017