



O “outro” tem lugar no currículo?

Does the “other” have a place in the curriculum?

Talita Vidal Pereira¹

Resumo:

O texto apresenta reflexões decorrentes do desenvolvimento de pesquisas realizadas com professores atuantes na educação básica nas redes estaduais e municipais de ensino do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada durante a pandemia de Covid-19. Para organizar o experimento, foram utilizadas conversas *online*, nas quais foi possível identificar significados realistas de conhecimentos e concepções de currículo próximos daqueles articulados em políticas curriculares que os participantes tendem a chamar de neoliberais e afirmam discordar. Nas conversas *online*, por meio da plataforma Zoom, foram identificados significados de currículo como programa que projeta determinado futuro no presente com o objetivo de controlar e padronizar vidas com determinada finalidade social desejada. As contribuições de aportes pós-estruturais e pós-fundacionais permitem compreender que são significações de currículo apoiadas em sentidos realistas do conhecimento, compartilhadas por diferentes projetos educacionais modernos, inclusive aqueles reconhecidos como emancipatórios. Com essa compreensão, o objetivo deste texto é desenvolver argumentos para defender que a articulação desses sentidos cria constrangimentos para que o outro, entendido como pura diferença, se concretize como presença nas escolas e comprometem que a educação se realize como projeto democrático.

Palavras-chave: Conhecimento; Currículo; Diferença, Pós-estruturalismo.

Abstract:

The text presents reflections arising from the development of research carried out with teachers working in basic education in state and municipal education networks in the State of Rio de Janeiro. The research was carried out during the Covid-19 pandemic. To organize the experiment, online conversations were used, in which it was possible to identify realistic meanings of knowledge and curriculum conceptions close to those articulated in curriculum policies that participants tend to call neoliberal and claim to disagree. In *online* conversations, through the Zoom Platform, meanings of curriculum were identified as a program that projects a certain future in the present with the aim of controlling and standardizing lives with a certain desired social purpose. The contributions of post-structural and post-foundational contributions allow us to understand that they are curriculum meanings, supported by realistic meanings of knowledge, shared by different modern educational projects, including those recognized as emancipatory. With this understanding, the objective of this text is to develop arguments to defend that the articulation of these meanings creates constraints for the other, understood as pure difference, to materialize as a presence in schools. They commit education to be carried out as a democratic project.

Keywords: knowledge; Curriculum; Difference; Poststructuralism

¹ Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed-UERJ)
Pesquisa financiada com Bolsa Pq CNPq/Bolsa CNE Faperj/Bolsa Prociência UERJ



Introdução

Neste texto são apresentadas reflexões sucintas no desenvolvimento de pesquisa que tinha como objetivo investigar fundamentos teóricos e filosóficos que sustentam sentidos de currículo e de avaliação articulados nos discursos de professores em atuação na educação básica das redes estadual e municipais de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Mas não se trata de apresentar os resultados da pesquisa em tela, e sim de refletir sobre como o estudo mobilizou a formulação do questionamento que dá título ao artigo: qual o lugar do outro no currículo? Esses questionamentos foram se articulando nas conversas realizadas com docentes que constituíram o material empírico da investigação. Dito isso, cabe apresentar, ainda que em linhas gerais, o desenho do estudo.

A pesquisa se desenvolveu em um contexto de intensificação de políticas curriculares centralizadas e políticas de avaliação padronizadas que, guardadas as especificidades locais, podem ser caracterizadas e nomeadas como neoliberais. Políticas que, para além das implicações econômicas – precarização do trabalho docente, aligeiramento da formação, ênfase na significação de educação como valor de troca etc. –, se sustentam em fundamentos que favorecem a produção de subjetividades significadas como as mais adequadas para atender as demandas contemporâneas do capital.

São políticas curriculares e de avaliação que articulam sentidos de currículo como programa que projeta um futuro determinado no presente com o objetivo de controlar, normatizar vidas tendo em vista determinada finalidade social; políticas como documento oficial a que se atribui a capacidade de controlar o imponderável, formando identidades projetadas *a priori* desde que conhecimentos, habilidades e/ou competências sejam apropriados pelas pessoas; políticas significadas como soluções para superar a falta de qualidade da educação e que são sustentadas em fundamentos realistas de conhecimento a partir dos quais são projetadas identidades fixas e idealizadas de docentes e discentes, um movimento que acaba por produzir constrangimentos para a emergência de subjetividades outras que não são aquelas previstas.

No entanto, Derrida (2004) nos ajuda a pensar essa pretensão como devaneio metafísico e irrealizável, como tentativa de controle daquilo que não se deixa controlar, que sempre escapa, que transborda como consequência dos incessantes processos de diferimento (Derrida, 1991).

Na investigação orientada pela apropriação de aportes pós-estruturais e pós-fundacionais, com destaque para as contribuições de Ernesto Laclau e Jacques Derrida, políticas são assumidas como discursos; dessa perspectiva, não se resumem aos textos oficiais, mas englobam as significações produzidas no processo de formulação e circulação do texto. Com Derrida (2008), as interpretações que circulam sobre a política, resultado dos processos de tradução e negociação, são assumidas como parte do processo de produção delas.

Com essa compreensão, a pesquisa não elegeu uma política específica, mas os discursos que têm justificado a formulação e a implementação de políticas curriculares e de avaliação no Brasil e no mundo nas últimas décadas, focalizando a produção/circulação de sentidos das e sobre as políticas, seus limites e possibilidades, buscando interpretar os efeitos desses sentidos na produção de subjetividades docentes e discentes nas escolas.

Antes de dar seguimento, cabe destacar que no estudo entendo subjetividades como formas de ser e estar no mundo, como forma de estabelecermos relações com o outro, e nessas relações atribuímos contextualmente sentidos ao que experienciamos no mundo.

1. Breve caracterização da pesquisa

A pesquisa foi realizada durante a pandemia da Covid-19 e consistiu na realização de conversas virtuais, abertas e intensivas com docentes em atuação em diferentes campos disciplinares (Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática, Biologia e Pedagogia (pedagogas atuam nos anos iniciais de escolaridade) em escolas da educação básica das redes estadual e municipais de ensino da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente, os convites foram feitos por meio de um formulário *online* através do *Google Forms*, um aplicativo gratuito disponível para usuário com uma conta no Gmail. Nele, foram formuladas questões que contribuíram para a caracterização do perfil profissional. Acompanhava o formulário o termo de livre consentimento aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE nº 32251220.1.0000.5282).

Foram enviados 28 formulários, mas só dez docentes retornaram. Desses dez iniciais, só nove participaram das conversas previamente agendadas segundo a disponibilidade oferecida. Com o grupo formado, a partir da devolução dos formulários, foram programadas e realizadas conversas *online* por meio da Plataforma Zoom, uma proposta metodológica realizada com a utilização de dispositivos digitais para interagir com as/os participantes do estudo.



Participaram dois profissionais do gênero masculino e sete do gênero feminino, conforme declarado por cada participante, com idades entre 30 e 60 anos e no mínimo dez anos de atuação em docência.

As conversas aconteceram sem roteiro previamente definido, iniciando com o destaque para os desafios enfrentados durante a pandemia da Covid-19. Sobre as conversas, cabe ressaltar que, como técnica de pesquisa, elas pressupõem o estabelecimento de critérios que possam balizar o rigor científico do estudo, um rigor que não deve se caracterizar pela formalidade, mas pela definição criteriosa de parâmetros que precisam ser estabelecidos em articulação e como parte do processo de construção do objeto de estudo, entendendo que são definições, sempre contextuais, que devem orientar a definição/interpretação do objeto de estudo. Esses critérios descritos de forma densa no relatório final da pesquisa é que devem balizar a legitimidade do estudo.

Assim, sem um roteiro fixo predefinido, as conversas *online* se inserem entre aquelas alternativas que abrem novas e amplas possibilidades para desenvolver “estratégias teórico-metodológicas capazes de oferecer alternativas em tempos de cibercultura para pensar a produção de conhecimento para além da interação face a face” (Couto Junior et al., 2020, p. 88).

O grupo foi constituído por profissionais com experiência em seus campos de atuação; todos deram continuidade aos estudos em cursos de especialização, mestrado e doutorado. O fato de possuírem formações em campos de conhecimento diversos não foi um fator capaz de distinguir seus posicionamentos.

A opção pelas conversas também aconteceu de maneira a manter coerência com os aportes teóricos do estudo. Dessa forma, trata-se de interpretar as conversas assumindo que são enunciações contextuais marcadas pelas contingências. Assim, as narrativas são lidas/interpretadas como discursos enunciados no presente, carregados de sentidos atribuídos às experiências vividas em um passado que não pode ser presentificado. São significados atribuídos a elas no presente, levando em conta que essas significações permanecem abertas. Serão ouvidas e ressignificadas pelo outro para que a comunicação possa ocorrer. Nesse movimento, o próprio narrador perde o controle sobre a sua autoria. Essa compreensão precisa ser enfatizada para demarcar que o uso das narrativas não se inscreve naquilo que Miller e Macedo (2018) definem como “crença autobiográfica” e que, segundo as autoras, parece se



alicerçar em uma aposta na transparência das experiências dos indivíduos e/ou dos significados que os indivíduos atribuem a elas.

Para as autoras, essas experiências, ainda que narradas, grafadas, refletidas, não se tornam acessíveis de forma transparente. Coerente com a abordagem teórica, a opção pelo trabalho com narrativas não implica atribuição de qualquer significado original a elas. Não se trata de pretender resgatar, no presente, significações produzidas no passado, pois "os fenômenos ou as experiências narrados na autobiografia não repousam no passado ou são trazidas do passado ao presente, eles se difratam em uma "multiplicidade de processos", simultaneamente, em várias temporalidades (Miller; Macedo, 2018, p. 958).

Trata-se, então, de buscar compreender como as experiências passadas são interpretadas, lidas, decifradas e conferem novos sentidos às formas pelas quais os sujeitos assumem posições quando interpelados na vida acadêmica diante de experiências que os remetem àquilo que foi vivido, entendendo que na leitura/interpretação que fazemos delas novos significados são produzidos, assumindo-as como processo de ressignificação da experiência vivida, entendendo os processos de subjetivação que são implicados nas relações que estabelecemos com o mundo.

Por sua vez, os registros discursivos são assumidos como discursos que produzem significações no processo de interação entre pesquisador e pesquisado; eles se inscrevem como presença ausente (Derrida, 1991). São processos de enunciação de significados produzidos dentro das regras de jogos de linguagem dependentes de um contexto de enunciação em que a narração expressa significados que cada sujeito singular atribui às suas experiências, gerando novos contextos interpretativos em entrecruzamentos de espaços-tempos que tornam essas experiências comunicáveis. Mais do que rememorar, o ato de narrar implica reelaborar as experiências narradas. São significações que, provisoriamente, permitem que aquele que narra assumira posições no presente tendo como referência as explicações que ele constrói sobre o passado; significações que permanecem abertas a novas interpretações produzidas nas leituras do pesquisador.

2. As motivações deste texto²

As conversas se mostraram produtivas, na medida em que permitiram identificar sentidos realistas de conhecimento e concepções de currículo que se aproximam daqueles articulados nas políticas que os participantes tendem a nomear como neoliberais e afirmam discordar: articulam sentidos de currículo como programa que projeta um futuro determinado no presente com o objetivo de controlar, normatizar vidas tendo em vista determinada finalidade social tal qual acontece com as políticas, como foi caracterizado no início deste texto.

A preocupação com a “execução do currículo” durante a pandemia foi uma tônica nas conversas; preocupação acompanhada da percepção de que isso não seria possível.

A centralização, as tentativas de padronização, o não reconhecimento das especificidades locais, das escolas e dos estudantes são críticas recorrentes que aparecem nas narrativas, por vezes associadas ao “incômodo” diante da constatação de que não conseguem alcançar os resultados pretendidos; um incômodo que se desenvolveu diante das incertezas produzidas no período pandêmico. No decorrer das conversas, foi se consolidando o reconhecimento de que as incertezas da pandemia apenas intensificaram incômodos, aprofundaram sentimentos preexistentes de incompletude frente aos resultados alcançados no desenvolvimento do trabalho.

Este texto foi pensado e desenvolvido com o objetivo de buscar refletir sobre fundamentos que sustentam sentidos de currículo e consequentemente de avaliação (porque assume a avaliação como parte integrante do currículo) com a pretensão de formação e controle de identidades fixas *a priori*.

Em contraposição a esses pressupostos, são desenvolvidos argumentos para defender que não se trata de sentidos exclusivos de projetos neoliberais e/ou conservadores. São sentidos que expressam uma lógica de pensar a educação como ensino (Macedo, 2017) – que também está presente nos discursos emancipatórios progressistas, uma lógica que tende a reduzir as possibilidades da educação, criando obstáculos para que subjetividades outras possam emergir

² Ainda que referenciado em pesquisa empírica apresentada no texto em linhas gerais, a escrita deste texto é motivada pelas reflexões suscitadas durante a realização das conversas e no processo de escuta e transcrição delas. Por isso, a opção teórico-estratégica foi de não apresentar fragmentos das conversas, porque interessa ao estudo compreender como subjetivações/significações são produzidas discursivamente pelos participantes. Sentidos de currículo, de conhecimento, de avaliação atravessam e fluem nas conversas, e o trabalho de interpretação foi de “tentar capturá-los”, ainda que provisoriamente, para sustentar a argumentação.

como pura diferença (Derrida, 2011), para que currículos pluriculturais possam, de fato e de direito, potencializar “discussões de temáticas como raça, subjetividade, diferenças e cultura”, como propõem Martins e Tomaz (2023, p. 110).

Dessa forma, não se trata de apresentar os percursos da pesquisa e/ou os seus resultados, mas reflexões suscitadas pelas conversas, entendendo as contingências em que as conversas ocorreram. Com esse propósito, o texto está estruturado em duas seções. Na primeira, são apresentadas as apropriações das contribuições de Laclau (2011), Laclau e Mouffe (1987; 2010) e Derrida (1991; 2004, 2005; 2006; 2008; 2011) que orientam o estudo, possibilitando tensionar a ideia de transparência atribuída à linguagem e, conseqüentemente, significados realistas de conhecimento que sustentam formas de pensar a educação e o currículo. Na segunda seção, são desenvolvidos argumentos para defender que as tentativas de inserir/assimilar a diferença em um projeto de reconhecimento que está dado não se restringem aos projetos políticos neoliberais. Trata-se de uma lógica de pensar a produção de políticas educacionais que, para além dos antagonismos políticos, se sustenta no pressuposto de que é possível, e desejável, controlar aquilo que se pretende que o outro seja. Pressuposto caro ao pensamento educacional sobre o qual precisamos refletir.

Como discute Macedo (2017, p. 546), “a experiência de reconhecimento, transformada em projeto pela teoria curricular, é uma violência ético-política com efeitos perversos sobre a diferença. E segue afirmando que não se trata de evitar ou não a experiência de reconhecimento, mas de alertar sobre a dimensão de exclusão presente em projetos em que o reconhecimento pressupõe o enquadramento em esquemas e normas preestabelecidas e impostas a todos em nome da democracia.

No campo da educação em geral, e do currículo em especial, a experiência do reconhecimento legítima “discursos normativos que ajudam a estabelecer as identidades dignas de serem reconhecidas” (Macedo, 2017, p. 546).

3. As contribuições de aportes pós-estruturais para a investigação

A apropriação de reflexões produzidas em diferentes campos do conhecimento, em especial aquelas que colocam em questão a suposição de um sujeito centrado e autoconsciente e de conhecimento, resulta de processos de leitura transparente da realidade, como construção capaz de dizer de forma inequívoca aquilo que são a realidade e os fenômenos.

Trata-se de apropriação de abordagens desenvolvidas de uma perspectiva discursiva, com destaque especial para as contribuições de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987; 2010) e de Jacques Derrida (1991; 2004, 2005; 2006; 2008; 2011).

Na teoria política de discurso que Laclau e Mouffe (1987) desenvolvem, os autores defendem uma concepção de discursos como prática de enunciação e articulação de sentidos. Com sua teoria, os autores rompem com a ideia de social como estrutura fechada e totalizante para pensá-lo como textualidade. Na teoria, destacam a dimensão ontológica da política na constituição do social em que sentidos são produzidos e negociados, conferindo orientação aos fenômenos sociais, sem que seja possível definir previamente como se dará essa orientação e que efeitos ela produzirá nos processos de produção do social. Para Laclau e Mouffe (1987), não existe inteligibilidade fora de uma rede de significação.

Esses autores operam com a compreensão de realidade como produção discursiva em que são constituídas as posições dos agentes sociais, contrapondo-se à ideia de que a origem do discurso é o agente social (Laclau; Mouffe, 1987). Para Laclau (2011, p. 284), discurso se constitui como “conjunto das regras mais as ações que as implementam/distorcem/subvertem” sentidos, como jogos de linguagem que se organizam a partir de uma gramática que governa o jogo e estabelece “o tipo de relações entre entidades que possibilita o funcionamento de fato daquele sistema de regras” (Laclau, 2011, p. 283); uma lógica que funciona condicionando e tentando regular o que pode ser enunciado.

Outro autor importante é Jacques Derrida, filósofo argelino dedicado ao processo de desconstrução da pretensão de transparência atribuída à linguagem (Derrida, 2011). Assim, se a linguagem não é transparente, se não existe possibilidade de uma leitura transparente do social e/ou da política, a inteligibilidade dos fenômenos sociais só pode acontecer, sempre de forma contingente e contextual, em processos de tradução/negociação de sentidos.

Aqui cabe explicitar as contribuições que esses autores dão para a compreensão dos processos de produção de políticas e práticas como discursos, como conjunto de regras que tentam regular o que pode ser enunciado e reconhecido como legítimo (Laclau; Mouffe, 1987). São, principalmente, contribuições que permitem compreender a impossibilidade de que essa regulação aconteça da forma como foi pretendida, porque é impossível reter o fluxo de significação.

Essas significações foram afetadas pelo contexto pandêmico, intensificando as inseguranças, mas em todos os relatos foi possível identificar as alternativas e possibilidades de sobrevivência inventadas em meio a tantas inseguranças. Nas falas de docentes em atuação nas escolas, ainda que sem intencionalidade e ou racionalidade *a priori*, essas invenções são interpretadas como resultante de processos de tradução que emergem e possibilitam formas de fazer que nem sempre são visibilizadas porque discursos produzem efeitos, inclusive o efeito de não reconhecimento daquilo que é produzido cotidianamente, apesar das tentativas de controle pretendidas pelas políticas. No entanto, nessas criações a lógica de atribuir ao currículo – melhor dizendo, aos conhecimentos que devem constituir o currículo – capacidades de formar identidades desejáveis não é abalada, o que expressa concepções carregadas de rastros realistas de conhecimento a que são atribuídas capacidades emancipatórias; rastros que Derrida (2008, p. 57) nos permite conceber como “ausência de um *outro* aqui-agora, de um outro presente transcendental, apresentando-se como ausência irreduzível na presença do rastro”; não é uma fórmula metafísica que é substituída por um conceito científico da escritura.

Dito isso, é preciso retomar as reflexões que motivaram a escrita deste texto.

As conversas indicaram que as incertezas da pandemia da Covid-19 não abalaram o apego aos esquemas normativos, às regras para fazer acontecer o trabalho docente, mas favoreceram a projeção de um passado imaginado quando o controle seria possível.

No estudo, essa permanência é interpretada como efeito de sentidos realistas atribuídos ao conhecimento, realismo entendido como concepção filosófica que opera com o pressuposto de que existe um mundo externo, autônomo e independente do pensamento. Sobre essa concepção, Laclau e Mouffe (1987) alertam que não se trata de questionar a existência do mundo material; um objeto físico existe independentemente de qualquer sistema de relações sociais, mas sua existência social depende de sua inserção se dar em uma configuração discursiva específica. Dessa forma, o que se questiona é a crença na possibilidade de acesso à total inteligibilidade da “realidade”, do “verdadeiro ser” de todas as coisas, desde que tenhamos conhecimentos e competências adequadas para tal; crenças que sustentam concepções de conhecimento “como expressão da realidade”; concepções que sustentam e legitimam as decisões pedagógicas.

Assim, a escola é concebida como lugar em que as pessoas precisam ficar para que isso aconteça, pois existem regras que precisam ser seguidas para que os objetivos sejam atingidos;

regras, esquemas normativos que nos dão a ilusão de que o controle sobre o outro é possível e desejável. É uma concepção instrumental de currículo que Macedo (2003) questiona ao propor, com base nas contribuições de Homi Bhabha (2003), currículo como prática cultural de enunciação de sentidos.

Discursos educacionais articulam sentidos realistas do conhecimento, sustentam a produção de certezas sobre a educação e o ensino. Significados realistas atribuídos ao conhecimento são articulados nas políticas e nos discursos dos docentes, especialmente quando se ressentem da impossibilidade de dar conta dos conteúdos que estavam previamente estabelecidos.

No que diz respeito ao conhecimento, Costa e Lopes (2022) afirmam que a ideia de que determinadas formas de conhecer são capazes de formar ou sensibilizar os sujeitos está muito presente no pensamento educacional moderno, conferindo-lhes a capacidade de agir conscientemente em “realidades concebidas *a priori*”. Por sua vez, Pereira (2017) alerta que essa compreensão do conhecimento favorece entendê-lo como propriedade, como coisa, algo que precisamos “ter para ser alguém”, reforçando a ideia do conhecimento como um bem privado. São tentativas de fixação de determinadas identidades que nunca são plenamente implementadas, mas que produzem efeitos e limitações para o surgimento de diferenças.

Derrida é outro autor cujas contribuições são produtivas para o desenvolvimento dessas reflexões. O filósofo argelino dedicou sua obra à tarefa da desconstrução das pretensões de transparência e presença atribuída à linguagem. Com Derrida (2005) são produzidas reflexões que, de uma perspectiva desconstrutiva, têm permitido “entrelaçar ou confundir coisas que parecem empenhadas demais em manter suas distâncias” (MacLure; Burman, 2015, p. 368).

No processo de enunciação de sentidos, nos fluxos de negociação e tradução de sentidos, tal como propõe Derrida (2006; 2011), busca-se pensar o lugar do outro como pura diferença no currículo; esse outro como subjetividade que projetos fixos de formação identitária tentam bloquear.

Passamos então ao desenvolvimento de argumentos para defender que o outro como pura diferença tem sido significado como “ameaça” a um projeto de mundo que os discursos educacionais modernos tentam assimilar em um projeto de reconhecimento que está dado.

4. Mas e o outro?

Inúmeras abordagens poderiam ser mobilizadas para sustentar que o outro como pura diferença não tem lugar no pensamento educacional e/ou curricular moderno. Por isso a opção por tensionar, com Ernesto Laclau (2011), o significante emancipação se justifica pela força que ele tem nas metanarrativas modernas. Trata-se de um significante caro ao pensamento educacional.

Laclau (2011) afirma que a ideia de emancipação constitui o nosso imaginário político e defende que ela se organiza em torno de seis dimensões distintas. A dimensão dicotômica, na medida em que se estabelece uma ruptura radical entre a ordem social que é anterior ao momento emancipatório e que os projetos emancipatórios pretendem superar. O autor define a segunda dimensão como holística, visto que a emancipação afeta todas as áreas da vida social. A terceira dimensão é a da transparência e decorre da segunda na medida em que se trata de erradicar todas as formas de alienação, deixando lugar apenas para “a coincidência absoluta da essência humana consigo mesma, e não há nenhum espaço para qualquer relação de poder ou de representação. Emancipação pressupõe a eliminação do poder” (Laclau, 2011, p. 23). A quarta é a dimensão da preexistência daquilo que deve ser emancipado. A quinta é a dimensão de fundação, que para o autor é inerente a qualquer projeto de emancipação radical. Ele segue afirmando que, para ser de fato radical, o ato emancipatório deve “deixar para trás tudo o que o precedeu, tem de ocorrer no nível da *fundação* do social (Laclau, 2011, p. 24, grifo do autor). Por fim, temos a dimensão racionalista, à qual o autor atribui a condição de estabelecer um ponto de ruptura entre a forma como discursos seculares e religiosos projetam o fim do mundo e o destino coletivo da humanidade. Para o autor, isso acontece porque, em uma escatologia religiosa, “basta que os desígnios inescrutáveis de Deus nos sejam transmitidos por meio da revelação” (Laclau, 2011, p. 24). Por outro lado, em uma escatologia, uma representabilidade absoluta do real “só pode coincidir com o princípio de uma racionalidade absoluta” (*ibidem*), de onde conclui que a “emancipação integral é simplesmente um momento no qual o real deixa de ser uma positividade opaca a nos confrontar, e no qual a distância entre esta e o racional é finalmente cancelada” (Laclau, 2011, p. 23-24).

O autor afirma que essas diferentes dimensões não constituem uma estrutura teórica coerente; ao contrário, para ele a noção clássica de emancipação implica a defesa de lógicas que são frequentemente incompatíveis entre si. No entanto, Laclau faz todo um investimento teórico para, no interior do sistema de suas incompatibilidades, abrir caminhos para novos

discursos libertadores que não “estejam presos às antinomias e aos becos sem saída a que a noção clássica de emancipação levou” (Laclau, 2011, p. 25).

Como dito anteriormente, a emancipação é um significante com forte presença nos discursos educacionais, ainda que possa ser assumida como um significante vazio, um tipo de significante que, segundo Laclau (2011), está tão saturado de sentidos que se esvazia de significado. Dessa forma, interessa perceber como essas lógicas estão presentes e legitimam discursos educacionais emancipadores e, sem abrir mão desses projetos, investir na des-sedimentação de sentidos de emancipação, abrindo espaço para que novos outros sentidos possam circular, criando possibilidades para que subjetividades outras possam emergir sem constrangimentos.

E por que esse investimento se faz necessário? Porque, como afirma Laclau, “não existe emancipação sem opressão, e não há opressão sem a presença de algo que é tolhido em seu livre desenvolvimento pelas forças opressivas” (Laclau, 2011, p. 23). Trata-se de refletir de que forma as dimensões da emancipação favorecem a articulação de lógicas que organizam os projetos educacionais emancipatórios.

Para efeito dos objetivos deste texto, são apresentadas problematizações de como pelo menos duas dessas seis dimensões produzem efeitos quando articuladas em discursos educacionais emancipadores: as dimensões da transparência e da preexistência.

A dimensão de transparência associada à emancipação se expressa na pretensão/ilusão de que determinados conhecimentos se constituem como expressão da realidade – construções capazes de dizer aquilo que a “realidade é”, “o que faz com que ela seja assim” e “como é possível mudá-la”. A posse desse conhecimento permitiria superar a alienação, abrindo possibilidades para que os sujeitos conduzam as mudanças necessárias/desejáveis nos rumos da “realidade”.

A emancipação associada à posse de determinado tipo de conhecimento coloca em questão o exercício da cidadania por aqueles que não tiveram acesso a esse conhecimento; sustenta e legitima processos de exclusão e opressão e favorece a compreensão de conhecimento como bem privado, como coisa que precisa ser apropriada para que possamos “ser alguém”. É um processo de empoderamento do conhecimento – e não dos sujeitos que se deseja emancipar (Pereira, 2017). São significados de conhecimento carregados de sentidos realistas que conferem a um tipo particular dotado de uma racionalidade própria dimensões de

universalidade e um estatuto epistemológico superior; sentidos de conhecimento ancorados em um modelo representacional de linguagem que é abalado pela leitura desconstrutiva de linguagem proposta por Derrida (2006; 2008).

Por sua vez, Laclau e Mouffe (1987) afirmam que só discursivamente podemos atribuir significados ao mundo. E esses significados não são produzidos em uma relação transparente com a linguagem, porque, no sentido derridiano, linguagem é fluxo, ela sempre escapa sem permitir que os significantes possam transportar sentidos plenos que representem o encaixe ideal entre um referente e a realidade.

Aquilo que nomeamos conhecimento são enunciações de sentido sobre o mundo social e natural integradas em totalidades significativas; enunciações que, contextualmente, produzem efeitos, mas não são expressão cabal da realidade.

Por outro lado, Lyotard (1986) afirma que a suposta superioridade atribuída à racionalidade que constitui esse conhecimento é estabelecida em um jogo de linguagem próprio, guiado por princípios autorreferenciados; princípios que legitimam a escola como instituição social responsável pela formação daqueles que chegam, formando-os para atuar com base em uma dada racionalidade. Trata-se de formar o sujeito da razão como possibilidade emancipatória (Lyotard, 1984).

Biesta (2013) questiona essa racionalidade, visto que sustenta projetos educacionais que buscam fixar determinada forma de “ser humano”. Para o autor, discursos educacionais humanistas operam na lógica do reconhecimento de um outro recém-chegado que precisa ser reconhecido em uma comunidade racional em que normas do que significa ser humano já foram estabelecidas. O autor afirma que, ao especificar essas normas, o humanismo se fecha “para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão do que significa ser humano” (Biesta, 2013, p. 22). É possível acrescentar: alteram radicalmente nossa forma de significar emancipação.

É fato que o privilégio atribuído à racionalidade científica produz efeitos nas formas de conceber o currículo, o ensino e a avaliação; uma tradição que, para Derrida (1997), não implica permanência, mas como fluxos de sentidos permanentemente negociados, traduzidos, ressignificados.

Sentidos realistas de um tipo de conhecimento dotado de uma racionalidade especial sustentam as apostas na educação como um “impulso e um apoio essencial da esperança nos

frutos prometidos do legado moderno” (Sacristán, 1999, p. 151) e podem explicar, pelo menos em parte, as concepções reducionistas de educação significadas como ensino e/ou como escolarização; podem explicar a produção de esquemas normativos com o pressuposto de que são dotados de uma racionalidade capaz de orientar a formação de identidades projetadas *a priori* por caminhos seguros; esquemas normativos que derivam discursos educativos que articulam a produção de certezas sobre a educação e o ensino.

A outra dimensão que se articula com a da transparência e que pode explicar por que para Laclau (2011) toda emancipação é opressão é a dimensão da preexistência, pois a emancipação pressupõe a eliminação do outro que preexiste ao ato emancipador.

As duas dimensões, a da transparência e a da preexistência, se articulam para sustentar discursos educacionais emancipatórios carregados de sentidos realistas de conhecimento a que são atribuídas capacidades emancipatórias; uma lógica em que o conhecimento é tomado como dado da realidade, concebida como algo que “está lá” a espera para ser desvelada. A posse desse conhecimento especial garantiria a emergência de uma identidade autônoma, transparente e emancipada; um tipo de conhecimento que se desenvolveria racionalmente e de modo autônomo e que poderia tornar os seres humanos mestres capazes de controlar a natureza e transformar a realidade em uma direção desejável (Pereira, 2012); um tipo de conhecimento que nos tornaria “mais humanos”.

Costa e Lopes (2022) desenvolvem contribuições importantes para interpretar as formas pelas quais o pensamento pedagógico se organiza, como são produzidos esquemas normativos com o pressuposto de que são dotados de uma racionalidade capaz de nos orientar por caminhos seguros, como se os contextos de atuação pedagógica fossem, de alguma forma, onticamente constituídos como fontes de onde esses esquemas normativos derivam discursos educativos que articulam a produção de certezas sobre a educação e o ensino, como se o futuro estivesse no horizonte a nos esperar.

Mas... e o outro? E aqueles que não vivem e não conseguem viver dentro das normas articuladas e instituídas em torno da ideia de que é possível e desejável determinar a essência do ser humano”? Aqueles que não tiveram e não têm a oportunidade de se mostrar como singularidade em uma comunidade que é povoada de pluralidade e diferença radicais (Biesta, 2013)?

Algumas considerações provisórias que não encerram as reflexões

Como argumentado até aqui, as contribuições pós-estruturais permitem problematizar a existência de qualquer fundamento fixo *a priori* que possa apoiar qualquer escolha, qualquer decisão que precisa ser tomada nos processos de escolarização. Fundamentos são construções discursivas necessárias, mas sempre contextuais. Isso não ocorre de maneira diferente com fundamentos que sustentam e dão organicidade aos discursos emancipatórios.

Conhecimento são construções discursivas. O privilégio epistemológico conferido a um tipo de conhecimento assumido como verdadeiro e universal permanece influenciando as formas de pensar a educação, o currículo e o ensino e deixando marcas na escola contemporânea, realimentando discursos educacionais salvacionistas/emancipatórios de diferentes matrizes políticas e filosóficas, realimentando a fé *a priori* nas possibilidades da educação (Sacristán, 1991).

No entanto, os fundamentos que sustentam esses projetos de inserção das pessoas num projeto de mundo predefinido precisam ser abalados. Essa forma de pensar precisa ser abalada, pois favorece processos de exclusão daqueles que escapam, que não se adaptam às regras e às normas. Ela cria constrangimentos para que a Educação se realize como um espaço-tempo de diferenças.

As contribuições pós-estruturais e pós-fundacionais apresentam-se como possibilidade de pensar a Educação como um projeto que só pode ser concretizado como investimento radical, sem qualquer garantia ou certeza *a priori*.

Nenhum conhecimento, nenhum projeto de formação pode garantir qualquer futuro. Dessa forma, nenhum conhecimento pode se constituir como fundamento fixo e sólido de projetos educacionais, sejam eles mais ou menos emancipatórios, projetos educacionais e curriculares pensados como propostas de inserção de quem chega em uma comunidade racional em um projeto de mundo predefinido. Essa forma de pensar a educação e a escola cria constrangimentos para que a Educação se realize como um espaço-tempo de diferenças; alimenta a naturalização de uma ideia de algo que pode ser comum a tudo e a todos que é muito presente no pensamento educacional, nas teorias, políticas e práticas curriculares. A naturalização da possibilidade de existência e/ou de formação de um sujeito comum,

identidade idealizada preenchida das características projetadas como as mais adequadas e desejáveis para todos.

É urgente tensionar as pretensões democráticas desses projetos, tensionar seus fundamentos e as certezas que eles alimentam. É urgente dar visibilidade aos processos de exclusão das diferenças que eles engendram e, nesse investimento teórico, pensar em projetos educacionais e curriculares que rompam com a lógica do mero reconhecimento, pois, como afirma Macedo (2017), projetos de reconhecimento não estão abertos ao imponderável.

Dessa perspectiva, a desestabilização de sentidos de emancipação articulados a sentidos realistas de conhecimento é um movimento de investimento teórico que se justifica na medida em que favorece a produção de esquemas normativos que tentam fixar o que, como e a quem ensinar e aquilo que os estudantes devem se tornar; uma compreensão que não está presente apenas nos discursos dos professores ou nas políticas curriculares: são ideias fundamentadas em pressupostos realistas que garantiriam a escolha das estratégias certas para chegar lá e que constituem aquilo que, com Derrida, podem ser entendidas como tradição, mas como uma tradição que se renova como um fluxo de significados que são continuamente produzidos, negociados, complementados e traduzidos; uma tradição que se renova produzindo a ilusão de estabilização e acaba contribuindo para “o apagamento da dimensão contingente dos fundamentos que organizam a produção de sentidos de educação, de conhecimento e de ensino [que] favorece o controle das diferenças” (Pereira, 2023), criando constrangimentos para que as diferenças possam se apresentar como são e como desejariam ser; constrangimentos que podem impedir que esse outro possa se realizar como presença (Biesta, 2013).

Mas... e o outro? Teria ele outro lugar no currículo? Nas políticas e práticas curriculares? No pensamento curricular? Não um outro genérico, mas o outro como pura diferença? É possível incluir esse outro sem renunciar aos discursos libertadores?

Com Derrida (2005), é possível pensar que sim. Mas para isso é preciso assumir uma postura de alteridade responsável e enunciar anseios e desejos por libertação, por emancipação como promessas messiânicas. Promessas que, como argumenta o autor, enunciamos como um pedido para que o outro “acredite em nós”, mesmo sabendo que a promessa poderá não se realizar conforme enunciada, mas, para Derrida (2005, p. 160), “não há linguagem sem a dimensão performativa da promessa. Mesmo quando eu digo que *eu não acredito na verdade* ou algo assim, no momento em que abro a boca há um *acredite em mim* (grifos do autor).



Sempre solicitaremos ao outro que acredite naquilo que prometemos como verdade e nessa verdade. Trata-se de um messianismo *a priori*, uma promessa que, mesmo que não se cumpra, mesmo que se saiba que não pode ser cumprida, pode vir a se realizar.

O outro como pura diferença terá lugar em um currículo com que estejamos comprometidos responsavelmente para um futuro aberto. Essa é a provocação que a escrita deste texto teve a intenção de fazer.

Referências Bibliográficas

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

COSTA, H. H. C.; LOPES, Alice C. O conhecimento como resposta curricular. *Rev. Bras. Educ.*, v. 27, p. 1-23, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>.

COUTO JUNIOR, D. et al. Do face a face às dinâmicas comunicacionais em/na rede: a conversa *online* como procedimento metodológico da pesquisa em educação. *Educação em Foco*, v. 25, n. 2, p. 109-130, 2020. <https://doi.org/10.22195/2447-524620202529955>.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

DERRIDA, J. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (org.). *Desconstrução e pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 2015. p. 151-170.

DERRIDA, J. *Papel-máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Post-Marxism without apology. *New Left Review*, v. 66, p. 79-106, 1987.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. 3ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LYOTARD, J. F. *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na Teoria do Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco: Questões Contemporâneas de Currículo*, v. 8(1-2), p. 13-30, 2003.

MacLURE, M.; BURMAN, E. A desconstrução como modo de pesquisa. In: SOMEKH, B; LEWIN, C. (org.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 365-375.

MARTINS, D. A.; TOMAZ, V. S. “Eu penso que o nosso está a nossa cara”: o currículo escolar indígena como um projeto de educação intercultural. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 14, n. 41, p. 92-113. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/7519/6006>.

MILLER, J.; MACEDO, E. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. *Práxis Educativa*, v. 13(3), p. 948-965, 2018. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0018>.

PEREIRA, T. V. Is remote teaching not “teaching”? *Rev. Bras. Educ.*, v. 28, p. 1-17, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280018>.

PEREIRA, T. V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17(3), p. 600-616, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>.

PEREIRA, T. V. *Analisando alternativas para o ensino de Ciências Naturais: uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

SACRISTÁN, J. G. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 147-206.