

## PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRICULAR: entre teorias e discursos

PERSPECTIVES OF EMANCIPATION IN PEDAGOGICAL AND CURRICULAR PRACTICE: between theories and discourses

Elisandra de Souza Peres<sup>1</sup>  
José Carlos Bernardino Morgado<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre as perspectivas de emancipação presentes nos discursos de professores das Universidades do Minho e do Porto, em Portugal. Objetivou-se conhecer como os professores trabalham o conceito de emancipação e de que forma o fazem, a fim de identificar que perspectivas adotam em suas produções teóricas e como as configuram em suas práticas pedagógicas e curriculares. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que envolveu, inicialmente, o estudo bibliográfico sobre o conceito de emancipação e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. Para a análise e discussão, contou-se com as contribuições teóricas dos campos da filosofia – Adorno e Horkheimer (1985), Kant (1784), Habermas (2003) e Marx (2010a, 2008) – e do currículo – Apple (2006) e Giroux (1986) –, com as quais se constituíram os aportes de fundamentação. Para as entrevistas, foram selecionados seis professores, pelos seguintes critérios: atuar em cursos de Educação e Tecnologia do Desenvolvimento Curricular e consubstanciar a emancipação como elemento orientador do seu fazer pedagógico e das suas produções teóricas. Os resultados demonstraram que, no discurso dos entrevistados, a emancipação é posta em perspectiva como sinônimo de educação crítica, reflexiva e transformadora. É concebida como possibilidade para o desenvolvimento do pensamento crítico e operar mudanças nos indivíduos – no sentido do Esclarecimento Kantiano – e, por conseguinte, como finalidade da educação. Analisada a partir da fundamentação teórica, esta perspectiva de emancipação se aproxima das abordagens da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, também presentes na Teoria Curricular Crítica.

**Palavras-chave:** Emancipação. Currículo. Prática pedagógica.

**Abstract:** The article presents the results of an investigation on the perspectives of emancipation present in the discourses of professors of the Universities of Minho and Porto, in Portugal. The objective was to know how teachers work the concept of emancipation and how they do it, in order to identify which perspectives they adopt in their theoretical productions and how they configure them in their pedagogical and curricular practices. This research has a qualitative approach, which initially entailed the bibliographical study on the concept of emancipation and, later, semi-structured interviews as data collection instruments. For the analysis and discussion, there were the theoretical contributions of the fields of philosophy - Adorno and Horkheimer (1985), Kant (1784), Habermas (2003) and Marx (2010a; 2008) - and curriculum - Apple (2006) and Giroux (1986) -, with this philosophical basis the theoretical framework was constituted. For the interviews, six teachers were selected, according to the following criteria: acting in courses of Education and Technology of Curriculum Development and consolidate emancipation as a guiding element of their pedagogical practice and their theoretical productions. The results showed that, in the interviewees discourse, emancipation is put in perspective as a synonym of critical, reflective and transformative education. It is conceived as a possibility for the critical thinking development and for making changes in individuals – in the sense of Kantian Enlightenment - and therefore as the purpose of education. Analyzed from the theoretical foundation, this emancipation perspective gets close to the approaches of the Frankfurt School Critical Theory, which is also present in the Critical Curricular Theory.

**Keywords:** Curriculum. Emancipation. Pedagogical Practice.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc). Membro do Grupo de pesquisas GEPOC, na UFSC E-mail: [espperes@gmail.com](mailto:espperes@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2825-338X>.

<sup>2</sup> Doutor em Educação - Especialidade de Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho, Portugal. Docente no Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. E-mail: [jmorgado@ie.uminho.pt](mailto:jmorgado@ie.uminho.pt). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1216-2264>.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre as perspectivas de emancipação presentes nos discursos de professores das Universidades do Minho e do Porto, em Portugal, realizada entre os anos de 2012 e 2013, durante o estágio de doutoramento na Universidade do Minho (Uminho). Objetivou-se conhecer como os professores trabalham o conceito de emancipação e de que forma o fazem, a fim de identificar que perspectivas adotam em suas produções teóricas e como as configuram em suas práticas pedagógicas e curriculares.

Em termos metodológicos, a pesquisa partiu da fundamentação teórica sobre a emancipação, com a qual procuramos nos apropriar do seu conteúdo, para, posteriormente, compreender como é que os professores concebem esse conceito e como o articulam em suas práticas pedagógicas e curriculares cotidianas. Portanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que envolveu, num primeiro momento, o estudo bibliográfico do conceito de emancipação. Para a análise e discussão, contou-se, principalmente, com as contribuições teóricas do campo da filosofia, tais como Adorno e Horkheimer (1985), Kant (1784), Habermas (2003) e Marx (2010a, 2008), e do campo currículo, em autores como Apple (2006) e Giroux (1983a, 1983b, 1986), com as quais se construíram os aportes de fundamentação para a pesquisa. Posteriormente, recorreu-se às entrevistas semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Para as entrevistas, foram selecionados seis professores, considerando-se os seguintes critérios: atuar nos cursos de Educação e Tecnologia do Desenvolvimento Curricular e consubstanciar a emancipação como um elemento orientador do seu fazer pedagógico e das suas produções teóricas. O questionário foi composto com as seguintes questões: 1) *Qual o significado do conceito de emancipação para você?* 2) *Que perspectiva você tem sobre o seu papel na educação, mais especificamente no currículo?* 3) *Tendo por base as teorias curriculares, em que perspectiva a sua produção teórica mais se enquadra?* 4) *No atual contexto político e econômico, considera que existem condições para a afirmação de uma educação de cariz crítico e emancipatório? Por quê?* 5) *Considera que o currículo pode contribuir para que as escolas e os professores consigam dar respostas aos desafios educacionais contemporâneos?* 6) *Na planificação e concretização das atividades letivas com os alunos, tem em conta o conceito de emancipação? De que forma(s) o faz?* 7) *Quais os limites e possibilidades da emancipação no cenário educacional atual?* 8) *Tendo em conta o conceito de emancipação, qual seria a sua avaliação em relação ao panorama atual no que diz respeito à educação e ao currículo?* As perspectivas que se desdobram na práxis educativa serão conhecidas mediante a análise de discurso realizada sobre as falas dos pesquisadores apresentadas na entrevista, à luz da fundamentação teórica desenvolvida neste artigo.

É importante destacar que o conceito de emancipação começou a integrar o debate educacional e a influenciar as práticas curriculares na América Latina, nos Estados Unidos e na Europa a partir dos anos de 1960. As motivações foram tanto de ordem política, econômica e social, oriundas dos processos ditatoriais, direcionadas aos interesses de redemocratização e de contraposição ao *status quo*, quanto de ordem ideológica, reflexo da luta dos movimentos sociais e dos profissionais da área da educação por uma educação de qualidade, por perspectivas democráticas e progressistas contrapostas ao ensino tradicional e tecnicista, pelo fim das desigualdades e pela transformação social.

Atualmente, não é raro encontrar no ambiente educacional referências ao conceito de emancipação. Contudo, a sua utilização sem a devida análise e reflexão crítica tem gerado uma dupla problemática. Por um lado, constata-se que, em grande parte da produção teórica e dos documentos oficiais, pedagógicos ou curriculares, está ausente (ou, se presente, tratada de maneira superficial) a fundamentação teórica e filosófica sobre o conceito de emancipação. Ou seja, questões como “o que é a emancipação?”, “por qual perspectiva deve ser abordada nos debates e nas práticas educativas?” ou “quais os limites e possibilidades de um currículo na perspectiva da emancipação em meio ao contexto político, econômico e social atual?” não são devidamente explicitadas, o que contribui, quer para a sua compreensão e utilização de forma inadequada, quer para comprometimento e efetividade das práticas que este conceito tem orientado, tornando-o, muitas vezes, abstrato e polissêmico. Por outro lado, apesar de o conceito de emancipação se fundamentar teórica e filosoficamente em perspectivas de contraposição ao *status quo* social, é possível constatar que, em muitos casos, os interesses que subjazem à sua utilização apresentam contradições de ordem político-ideológica, como se verifica, por exemplo, nos documentos oficiais oriundos de reformas políticas de cariz neoliberal, que se apropriam

indevidamente de fundamentos contra-hegemônicos (crítico e marxista) e os utilizam nos seus discursos. É possível apontar, a partir dos estudos<sup>3</sup> anteriores, que o conceito de emancipação, na política educacional do Brasil, emerge como uma palavra mágica, um *slogan*, uma espécie de remédio social com o condão de resolver todos os conflitos e mazelas da educação escolar e da marginalização social à que os indivíduos estariam submetidos, legitimando a consecução de uma política educacional cuja qualidade é elevada a outro patamar, orientada à emancipação dos indivíduos e da sociedade, sem que para isso fosse necessário, no mínimo, explicar e aprofundar o que se entende por “emancipação” e quais as suas possibilidades objetivas de efetivação no âmbito da prática pedagógica e curricular.

Foi com base nesses pressupostos que decidimos ampliar a pesquisa sobre o tema para outros contextos educacionais, neste caso, o de duas universidades da região norte de Portugal, visando compreender como esses educadores dimensionam o conceito de emancipação tanto no plano teórico quanto no plano das práticas curriculares desenvolvidas nessas instituições educativas. Partindo do princípio de que, para além do componente teórico, a pedagogia se consubstancia pela efetivação da *práxis*, procuramos problematizar, mediante o desenvolvimento e a análise das entrevistas, qual a compreensão dos educadores acerca do conceito de emancipação, como a organizam nos seus processos formativos, explicitando, desta forma, qual a perspectiva predominante em seu discurso.

O texto está organizado em três pontos principais. No primeiro, apresentamos as origens da emancipação no conceito de *esclarecimento* em Kant (1784); nos fundamentos da Teoria Crítica da escola de Frankfurt e na teorização marxiana e marxista; além das suas expressões no debate curricular, a partir de Apple (1989, 1995, 1997, 2000, 2006) e Giroux (1983, 1986, 1992, 1993, 1997, 1999). Tais referências constituem a base dos significados e perspectivas com que o conceito de emancipação foi apropriado pelo debate curricular ao longo da história do campo. Todavia, é importante ressaltar que, devido aos limites do artigo, não poderemos apresentar na totalidade os nossos resultados da pesquisa sobre o amplo debate do conceito de emancipação. Interessa-nos, para fins deste estudo, compreender como se expressa a categoria emancipação, assim como esta se articula entre o currículo e a prática pedagógica dos professores entrevistados. No segundo ponto, em que procedemos à análise das entrevistas, procuramos explicitar a perspectiva adotada pelos educadores portugueses em suas produções teóricas, como animam os debates pertinentes à emancipação na educação e como a configuram em suas práticas curriculares.

## 2 A EMANCIPAÇÃO NA TEORIA CRÍTICA E NA ESCOLA DE FRANKFURT, EM KANT E EM MARX

Escola de Frankfurt é a denominação utilizada para identificar o conjunto da obra dos pesquisadores marxistas<sup>4</sup> do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, fundado na Alemanha, em 1923, cujos principais integrantes<sup>5</sup> foram Max Horkheimer – diretor do Instituto a partir de 1930 –, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock e Walter Benjamin, inaugurando uma tradição conhecida como Teoria Crítica. Os intelectuais da Escola de Frankfurt tinham como objetivo o revigoramento da concepção materialista histórica, estabelecendo um novo papel para o marxismo na análise do capitalismo tardio. A teoria crítica, destaca Giroux (1986, p. 21), comporta um duplo significado:

Em primeiro lugar, a teoria crítica refere-se ao legado do trabalho teórico desenvolvido por certos membros da corrente que tem sido chamada imprecisamente de “Escola de Frankfurt”. [...] Em segundo lugar, o conceito de teoria crítica refere-se à natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação que não se afeire dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários. Em outras palavras, a teoria crítica refere-se tanto a uma “escola de pensamento” quanto a um processo de crítica.

---

3 Peres (2015)

4 As denominações neomarxismo e marxismo ocidental também são atribuídas aos pesquisadores da Escola de Frankfurt.

5 Com exceção de Jürgen Habermas, esses autores são identificados por Pucci (2005) como os da primeira fase da Teoria Crítica.

Nesse sentido, a concepção de emancipação desenvolvida pela teorização da Escola de Frankfurt altera-se relativamente à concepção marxiana, explica Giroux (1986, p. 25), pois

[...] o marxismo tinha deixado de desenvolver uma teoria da consciência, e tinha assim expulsado o sujeito humano do seu próprio cálculo teórico. Não é surpreendente, então, que o foco de pesquisa da Escola de Frankfurt desenfatisasse a área da economia política para focalizar, ao invés disso, as questões de como a subjetividade é constituída, e como as esferas da cultura e da vida cotidiana representavam um novo campo de dominação.

Nessa lógica, a autoemancipação e a mudança social são atributos resultantes do exercício do pensamento crítico, elementos constitutivos desse processo de luta contra a dominação. Essa concepção de emancipação da Escola de Frankfurt diverge radicalmente da concepção presente na teoria marxiana, pois, conforme veremos no último item deste artigo, pressupõe uma alteração radical, uma ruptura com as atuais relações sociais de produção da vida; vai além, portanto, de um estado de consciência sobre as relações de produção social vigentes.

É importante para este debate, portanto, destacar a origem da emancipação na teoria crítica. A raiz dessa categoria é desenvolvida com base no conceito de *Aufklärung*, apresentado e discutido por Kant em 1783, no texto *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*. De forma geral, o esclarecimento indica a passagem para a maioridade, isto é, um processo emancipatório da razão. Esse conceito subsidiou a construção do edifício teórico frankfurtiano no que concerne à emancipação. O esclarecimento residia na vontade política dos homens, na razão, mediante reflexão e crítica, no seu próprio entendimento. Essa condição tornou-se a base para o esclarecimento, na medida em que tornou possível o uso público da razão fora das situações condicionadas pelo seu uso privado.

O sentido de esclarecimento, conforme apresentado por Kant (1784), caracteriza-se como “a incapacidade de servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (KANT, 1784, p. 1), ou seja, é definido como um processo de emancipação da subjetividade, obtido mediante a superação da ignorância e da preguiça, do comodismo que caracteriza a condição de minoridade dos sujeitos. A minoridade é uma condição própria de cada indivíduo e consiste na ausência de resolução e de coragem para se utilizar de seu próprio entendimento sem estar amparado; conseqüentemente, sem a tutela de outro indivíduo. O esclarecimento, por conseguinte, deve considerar a autonomia com que o entendimento dos homens é formulado.

Conforme destacamos, esse conceito de esclarecimento é resgatado por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1941. De acordo com os autores, o esclarecimento estava orientado ao programa de “desencantamento do mundo”, ou seja, à superação da condição de natureza dos homens. Conforme os frankfurtianos, o esclarecimento expressa o patamar mais amplo do progresso do pensamento, cuja “meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

O esclarecimento proporcionado pela razão iluminista, desenvolvida no modelo burguês, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985), apresenta-se em duas dimensões: a dominação e a emancipação. O caráter dialético e, desse modo, contraditório do esclarecimento vai tornar-se central na discussão da Teoria Crítica. O cerne da problemática conduzida por Adorno e Horkheimer (1985) consiste em questionar de que forma o processo que possibilitou o desenvolvimento de uma razão emancipada, por conseguinte, esclarecida conduziu igualmente, na sociedade burguesa, às condições para o desenvolvimento de uma razão instrumentalizada, promovendo o que os autores chamam de “barbárie”. Essa regressão, segundo Adorno e Horkheimer (1985), deve-se em grande parte à instrumentação da ciência, dos processos de produção e do próprio pensamento. A ordem social existente, descrevem Adorno e Horkheimer (1985, p. 13), conseguiu transformar os elementos sociais produtores de esclarecimento no seu contrário, ou seja, em algo negativo, destrutivo:

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também a sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de

um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual.

Assim sendo, o esclarecimento contém os germes de sua superação. A crítica ao esclarecimento coloca às claras o duplo caráter que ele manifesta na sociedade burguesa: o progresso à emancipação e à dominação. Os homens libertos pelo esclarecimento da condição de natureza, portanto emancipados, produzem, por meio das estruturas sociais, as condições de regressão: a dominação do homem pelo próprio homem.

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer conduzem-nos a uma importante compreensão sobre a problemática da dialética do esclarecimento: na sociedade burguesa, a afirmação da dimensão instrumental conduz, necessariamente, à negação da dimensão emancipatória, isto é, “o instrumental emancipatório de refletir (pensar o pensamento), da dúvida, da crítica, da iluminação não apenas é deixado de lado, como secundário. Tenta-se erradicá-lo ou transformá-lo” (PUCCI, 1995, p. 25). O que precisa ser compreendido é que a contradição, que está na base do esclarecimento – emancipação e dominação –, constitui a essência desta categoria, ou seja, está colocada *in nuce*.

Habermas (1999a) é quem se dedica a aprofundar essa questão, na qual expressa, como um desafio à sociedade, o resgate à razão emancipatória, que, por sua vez, estaria em oposição à razão instrumental, representante da lógica da sociedade capitalista. Habermas (2003) diferencia a razão em duas dimensões: a instrumental e a emancipatória (comunicativa), esta última praticamente subsumida pela razão instrumental, que expressa a lógica da sociedade capitalista. De acordo com Habermas (2003), a emancipação constitui um projeto inacabado e precisa ser reconstruído tendo por base um novo paradigma, que atue como forma de resistência e crítica às dimensões instrumentais da razão, orientado à emancipação.

A perspectiva de emancipação em Habermas está fundamentada na “Teoria do Agir Comunicativo”, constituindo uma forma de resistência e emancipação social. O objetivo dessa teoria é reestabelecer a unidade entre razão teórica e razão prática, cindida pela lógica da razão instrumentalizada, propondo uma nova mediação caracterizada pela *práxis*. Nesse sentido, Habermas propõe, baseando-se no desenvolvimento da razão por ele denominada de “comunicativa”, estabelecer um contradiscurso fundado no consenso, no acordo intersubjetivo, possibilitando a crítica à dimensão instrumental da razão moderna mediante alguns critérios de análise do discurso possibilitados pelo desenvolvimento da “competência comunicativa”, relacionando a lógica objetivante do capital à lógica do que o autor denomina “mundo da vida”.

Nesses termos, o potencial crítico e emancipador da teoria habermasiana fundamenta-se no desenvolvimento de uma capacidade comunicativa da razão que proporcione as condições para a correção das distorções e dos conflitos inerentes, sobretudo, às relações sociais, que são fortalecidos pelo discurso característico da razão instrumental. As possibilidades de crítica e de emancipação ocorrerão pelo exercício racional não coercitivo, pelo consenso alcançado por meio da exposição linguística argumentativa, que é submetida a críticas dos interlocutores e ao consenso intersubjetivo, oportunizando o desenvolvimento de ações voltadas ao entendimento, as quais podem ser desenvolvidas e fortalecidas, na atualidade, pelos processos formativos da educação, no sentido da *Bildung*.

Não obstante, as análises teóricas construídas pelos frankfurtianos contribuirão com a investigação dos processos formativos e pedagógicos educacionais, fornecendo aportes fundamentais à teorização e à crítica dos diferentes elementos que configuram o desenvolvimento teórico e pedagógico do campo em questão.

Adorno contribui com essa perspectiva ao desenvolver a sua crítica à sociedade contemporânea, à semiformação, apontando para a necessidade de uma crítica permanente dos processos educativos, que estão subordinados às determinações sociais, enfatizando a importância da dimensão política da educação, logo do caráter pedagógico da emancipação. Isso quer dizer, de acordo com Adorno (2010), que a

educação possui uma dimensão política e, portanto, pode ser articulada a processos emancipatórios, possibilitando o desenvolvimento de uma pedagogia crítica em contraposição à ordem social vigente.

De acordo com Adorno (2010), citado por Maar (2010, p. 15), “a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política”. Na perspectiva apresentada por Adorno (2010), o papel da educação seria contrapor-se à ausência de consciência, de heteronomia – ao autoritarismo –, que pressupõe a barbárie, devendo estar orientada para a produção de uma autorreflexão crítica.

No texto *Para onde a educação deve conduzir?*, Adorno (2010) responde a questão, enfatizando que a direção da educação não está relacionada à ideia de uma padronização dos sujeitos com base em modelos ideais. Ao contrário, ela consiste no desenvolvimento de uma consciência verdadeira. Referido aspecto revela, segundo o autor, uma exigência política para a educação. No entanto, vale esclarecer o sentido das categorias educação e política, expressas por Adorno. A educação, no entendimento de Adorno, deve ser compreendida em sentido amplo, e não reduzida à escolarização, como um processo formativo que visa ao desenvolvimento da conscientização e da racionalidade, portanto da emancipação. Desse modo, a categoria emancipação, para a Teoria Crítica, constitui um estado de autoconsciência, de aptidão à experiência. O caráter político da educação consiste no seu potencial para a emancipação; todavia a emancipação não constitui um ideal político, uma finalidade a se alcançar. A emancipação é a expressão da educação/formação na sua essência. Assim, o homem emancipado, de acordo com a teoria crítica, não é um ideal político a ser alcançado, portanto, uma ideologia, um pressuposto orientador da educação, mas a forma pela qual a experiência formativa (educacional) opera. A emancipação expressa uma relação dialética que precisa articular tanto o pensamento dos homens quanto a prática educativa (ADORNO, 2010). Isto é, para compreender a realidade e desenvolver uma autoconsciência crítica, é necessário, num primeiro momento, relacionar-se com ela, para experienciá-la. Se a educação se reduzisse à condição de *adaptação*, estaria “produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 2010, p. 143). O momento seguinte consiste na negação dessa realidade, não no sentido de nos tornar alheios a ela, mas de apontar sua *inadequação* como produção da crítica, da tomada de consciência, enfim, na sua compreensão numa perspectiva esclarecida.

A consciência caracteriza-se pela capacidade de pensar, de refletir sobre o conteúdo e a realidade em que os homens realizam as suas experiências intelectuais. Essa consciência não está voltada para um conteúdo específico da realidade social, mas sim para a totalidade das relações vivenciadas pelos homens, é um exercício permanente do pensamento, assim como condição para a experiência, envolvendo a dinâmica entre adaptação e inadequação. Este é o significado da aptidão à experiência para Adorno: ela consiste “essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas deformações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (ADORNO, 2010, p. 150). Adaptamo-nos à realidade para conhecê-la e a negamos como superação da mera adaptação, isto é, a inadequação como possibilidade de produzir a resistência. Nas palavras de Zuin (1994, p. 167): “esse momento ambíguo de adaptação e de inadequação representa o cerne do processo de educação emancipatória e da própria construção da experiência formativa”.

A emancipação na perspectiva marxiana se contrapõe radicalmente ao que concebem os *frankfurtianos*, a emancipação política. Para Marx, a emancipação constitui uma finalidade social, o horizonte da luta contra o sistema social capitalista, isto é, a emancipação humana. Tal superação pressupõe a emancipação do homem em relação à forma de trabalho no capital, o que conduz, essencialmente, à emancipação humana, ao comunismo. Sobre as possibilidades ontológicas de superação dessa contradição, Marx (2008, p. 101) expõe que

[...] a estrutura do processo vital da sociedade, isto é, do processo da produção material, só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico no dia em que for obra de homens livremente associados e submetida a seu controle consciente e planejado. Para isso, precisa a sociedade de uma base material ou de uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, só podem ser o resultado natural de um longo e penoso processo de desenvolvimento.

O caminho em direção ao desenvolvimento do gênero humano, segundo Marx (2010b, p. 42), foi

iniciado no processo que conduziu à emancipação política, porém está longe de ser uma realização da emancipação humana, o que requer o desenvolvimento do homem integral, que, na sociedade burguesa, encontra-se cindido entre o homem público e o homem privado. A crítica radical no sentido da emancipação, portanto, só pode ser aquela que parte dos fundamentos ontológicos do ser nas suas relações, contradições e possibilidades de ação histórica concretas. Na concepção marxiana, os homens somente poderão se emancipar quando se emanciparem radicalmente do capitalismo.

A educação e, em particular, o currículo constituem importantes mediações para o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e para a formação humana, mas, devido ao caráter contraditório desses dois processos inter-relacionados, acabam por desenvolver-se em oposição, conduzindo à formação desumanizante, de indivíduos estranhados. Isso porque, se a formação da personalidade humana surge, desenvolve-se e define-se em condições históricas e sociais específicas, qualquer análise sobre os aspectos da formação humana não poderá abdicar de investigar igualmente as condições de reprodução social e econômica, do desenvolvimento das forças produtivas, em meio às quais as capacidades intelectuais e as habilidades desse humano se desenvolvem. Negar essa perspectiva é equivalente a desenvolver uma análise unilateral da formação humana, comprometendo aspectos essenciais para a reflexão acerca da emancipação humana.

A emancipação humana, na concepção de Marx (2008), é uma possibilidade objetiva que conduz os homens ao desenvolvimento econômico em condições de trabalho mais humanas, adequadas ao desenvolvimento do devir humano dos homens, do gênero humano para-si, nas condições daquilo que o autor denomina “reino da liberdade”, o comunismo.

A emancipação pressupõe o desenvolvimento das condições sociais objetivas e subjetivas à sua realização, que precisam estar colocadas para que se apresente uma situação revolucionária, no sentido leninista. Conforme expõe Marx (2010a, p. 153), uma revolução radical só pode ser uma revolução das necessidades reais. As condições subjetivas formadas a partir dos conflitos da *práxis* social, daquilo que Lukács descreve como necessário à consciência de classe, contudo, não eliminam nem substituem o conjunto de contradições e conflitos necessários ao desenvolvimento das condições objetivas para uma revolução.

A emancipação na perspectiva marxiana, portanto, é uma condição social objetiva que pressupõe outra forma de reprodução social, orientada para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. O desenvolvimento das forças produtivas do trabalho jamais poderá constituir o seu contrário, ou seja, desenvolver-se no sentido da desumanização, porque, entre outros fatores, prioriza o lucro para os proprietários privados dos meios de produção em favor da alienação e da subsunção ao capital da vida dos seus produtores. A educação e, portanto, o currículo que pretendam articular-se à emancipação não poderão abster-se de uma teoria e de um projeto social que possibilitem a crítica às esferas sociais produtoras e reprodutoras das condições degradantes de humanização, tampouco desconsiderar que a educação, apesar de ser uma das mais importantes mediações de reprodução social, por estar diretamente relacionada à formação para o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, apresenta limitações concretas ao desenvolvimento do projeto da emancipação.

No intuito de compreender como esse debate se articula ao campo curricular, apresentamos, na próxima seção, alguns aspectos das obras de Michael Apple e Henry Giroux, autores que colocaram a questão da crítica e da emancipação no cerne do debate curricular crítico.

### **3 A EMANCIPAÇÃO NO CAMPO CURRICULAR: AS TEORIAS CURRICULARES CRÍTICAS**

A teorização curricular crítica tem a sua gênese nos movimentos políticos e sociais que eclodiram na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina a partir de meados dos anos de 1950. Entre os acontecimentos que motivaram diferentes críticas e protestos, podemos indicar o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, a Guerra do Vietnã, os protestos estudantis na França, os movimentos feministas, a contracultura e as Ditaduras Militares na América Latina, especificamente no Brasil. Tais movimentos produziram alterações nas tendências de reprodução social que prevaleciam à época. Como consequência, o campo curricular – como exemplo, as Reformas Curriculares na América Latina –,

enquanto mediador dos processos educativos, foi influenciado tanto pelos conflitos existentes na conjuntura social dos anos de 1960 como pelas teorizações na área das ciências humanas e sociais, produzidas em contraposição ao *status quo* vigente.

A teoria curricular crítica consiste num movimento teórico e prático de contraposição às perspectivas curriculares fundadas na racionalidade tradicional e técnica, que determinaram a gênese do campo e permaneceram de forma hegemônica até o fim dos anos de 1970. Situamos, neste texto, as Teorias Curriculares Críticas como foco de análise devido ao fato de esta teorização estar fundamentada em perspectivas contra-hegemônicas, a partir de conceitos que engendram possibilidades de implementação de uma proposta curricular orientada a alterações no *status quo* da ordem social capitalista. De acordo com Peres (2015, p.63)

Articular a educação, como também o currículo, à emancipação constitui uma postura não somente teórica e pedagógica, mas política de diversos autores diante da dimensão neutra, acrítica e desinteressada da educação no contexto dos anos de 1970. A crítica ao caráter oculto do currículo foi denunciada por vários autores do campo curricular, contribuições tais que consubstanciaram significativas alterações na prática educacional e nos processos formativos. O currículo, nessa perspectiva, começa a ser visto como um instrumento de lutas e, por sua vez, de disputas políticas.

De um modo geral, no campo curricular, as teorias curriculares críticas abarcam as tendências que questionavam o predomínio das concepções tradicionais na educação e, em particular, no currículo escolar, desvelando o caráter econômico, político e ideológico que permeava o currículo explícito e o currículo oculto (JACKSON, 2009), bem como as relações de determinação e de poder que subjazem às intenções, aos conteúdos e às práticas curriculares. A teoria curricular crítica refuta os processos de reprodução social, econômica e cultural dominantes, que contribuem para reprodução e perpetuação das desigualdades sociais através da educação, seja pelo caráter ideológico da cultura dominante presente nos conteúdos curriculares, seja pelas práticas e políticas que favorecem a manutenção dessa cultura hegemônica. Portanto, as teorias curriculares críticas estabelecerem um corpo teórico cujo objetivo consiste na identificação das estruturas de dominação presentes na ordem social, mediante a atividade teórico-prática crítica, orientada à alteração/transformação da realidade social e, respectivamente, à emancipação.

Nesse âmbito, podemos destacar os trabalhos desenvolvidos por autores como Michael Apple – mediante a sua crítica neomarxista ao currículo – e Henry Giroux – com destaque para o currículo como política cultural e para a pedagogia radical –, além das contribuições de Paulo Freire ao campo educacional no Brasil e dos sociólogos da Nova Sociologia da Educação.

É na obra *Teoria Crítica e Resistência em Educação* que Giroux (1986) apresenta de maneira ampla e profunda a crítica às teorias da reprodução social e cultural, desvelando seus limites e contradições para o estabelecimento de uma proposta educacional contra-hegemônica, nos moldes de uma genuína pedagogia radical. Giroux (1986), em particular, tece críticas aos fundamentos da teoria da reprodução, desenvolvida por Althusser; Bowles e Gintis; Bordieu e Passeron; e Bernstein, apontando para os limites dessas análises, às quais escapa o caráter contraditório da processualidade das instituições sociais e da ação humana e, por conseguinte, as suas possibilidades de oferecer resistência à mudança social.

Giroux (1983a, 1983b, 1992, 1997) contribuiu de forma significativa com o campo curricular ao desenvolver, em sua teorização, a crítica às chamadas Teorias da Reprodução, apresentando como alternativa ao debate dominante no campo educacional uma perspectiva pedagógica emancipatória. Fundamentado na Teoria Crítica e em Gramsci, Giroux elabora a proposta de uma Pedagogia Crítica (Pedagogia Radical) e de Resistência.

Na teorização de Giroux, o trabalho docente é apresentado a partir de uma nova perspectiva, que compreende os educadores como intelectuais, organizando a sua função em quatro categorias: intelectuais críticos, intelectuais adaptados, intelectuais hegemônicos e intelectuais transformadores. Ao fazer a defesa deste último, Giroux (1983b, p. 32) indica que “a tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Isto é, compreender que a escola é um espaço de luta e de poder, atribuindo assim um importante papel à

escolarização. Em relação à pedagogia, esta deve ser desenvolvida com intuito de formar os educandos como agentes críticos, e os conhecimentos trabalhados de forma a possibilitarem a crítica, ou seja, um conhecimento de caráter emancipatório, produzindo possibilidades de ação e de luta através da educação. Isso explica a existência da conexão entre a escolarização e a emancipação explicitada por Giroux (1983b), por meio da qual a escola deve ser vista como um espaço de formação (humanização) e de reprodução social, portanto um espaço tanto de contradições quanto de lutas. Em vista disso, é necessária uma pedagogia radical para o desenvolvimento de uma cultura de discurso crítico na educação, a fim de potencializar o caráter emancipatório latente nas escolas.

Os educadores radicais precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como uma forma de política cultural. Isto é, entendo a escola como uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia. (GIROUX, 1983b, p. 8).

Nesse sentido, a pedagogia radical assume uma perspectiva de política cultural, observando a produção e a transformação dos processos culturais a partir de três tipos de discursos: o discurso da produção, o discurso das culturas vividas e o discurso da análise de texto. É neste último que a análise do currículo se torna fundamental, pois, conforme assevera Giroux (1983b, p. 90), “o propósito desta abordagem é fornecer, aos professores e alunos, os instrumentos críticos necessários para analisar aquelas representações e interesses construídos socialmente, que organizam e enfatizam determinadas leituras do material curricular”.

É neste ponto que reside a tarefas dos educadores como intelectuais: o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e radical e a produção de resistências. Todavia, é importante situar em que perspectiva a resistência é discutida pelo autor. Nas palavras de Giroux (1983a, p. 147-148), a resistência deve ser situada numa perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação.

Seria central à análise de qualquer ato de resistência uma preocupação com descobrir o grau em que ela fala de uma forma de recusa que enfatiza, seja implícita, seja explicitamente, a necessidade de se lutar contra o *nexus* social de dominação e submissão. Em outras palavras, a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão [*sic*] e para a luta no interesse da auto-emancipação [*sic*] e da emancipação social. [...] O valor do constructo de resistência está em sua função crítica, em seu potencial para falar das possibilidades radicais estranhadas em sua própria lógica e dos interesses contidos no objeto de sua expressão.

Conforme apregoa Giroux (1983b), a tarefa dos intelectuais transformadores apresenta, resumidamente, dois aspectos fundamentais: por um lado, analisa como são construídas, dentro das escolas, as relações de poder e, por outro, engaja-se na luta pela escola enquanto esfera pública democrática, desenvolvendo estratégias políticas, seja a partir da produção de conhecimentos ou de uma prática pedagógica emancipadora, seja pela produção de resistências contra a ordem hegemônica.

No que tange à teorização de Michael Apple (1989, 1995, 1999, 2001, 2006), situamos nossas análises a partir das obras que compõem o chamado *quadrivium*, isto é, as obras nomeadas *Ideologia e Currículo*, *Conhecimento Oficial*, *Educação e Poder* e *Trabalho Docente e Textos*. No Prefácio de *Ideologia e Currículo*, Michael Apple (2006, p. 8) afirma que “qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação”. Com efeito, é em sua forma institucionalizada, no fenômeno da escolarização<sup>6</sup> e, em especial, no currículo, que o autor centralizará seus esforços no sentido de realizar um exame teórico e crítico sobre a natureza política e a processualidade dessas esferas com base na chamada teoria neomarxista, levando em

---

6 Com isso, não estamos afirmando que Michael Apple não tenha dado a devida atenção à educação em geral. Seu enfoque nos processos de escolarização decorre das análises de como a escola e o currículo contribuem na produção e reprodução do conhecimento técnico, das relações de poder, das formas culturais e econômicas dominantes.

consideração, no debate, o exame de categorias tais como reprodução, Estado, contradição, legitimação, acumulação, hegemonia, ideologia, resistência e emancipação. Ao ser apresentada como alternativa contrária aos processos de dominação, a emancipação é tida como uma finalidade dos processos de escolarização e do currículo, ou seja, a educação e o currículo devem ser desenvolvidos em direção à emancipação.

É importante destacar a crítica realizada por Apple ao caráter ideológico dos conhecimentos contidos nos currículos escolares e dos conhecimentos técnicos dos currículos oficiais. A questão central é problematizar porque determinados conhecimentos são selecionados no currículo. A questão levantada por Spencer (1927) no título do seu livro mais famoso, *Quais são os conhecimentos de maior valor?*, alvo de preocupação por parte dos sociólogos, filósofos e educadores no final do século XIX e início do século XX, devido ao movimento de escolarização, é recolocada no campo curricular por Apple. Segundo o curricularista, existe um conflito imanente à relação entre educação e conhecimento: qual conhecimento vale mais? Apple (2006, p. 7) sustenta “a ideia de que há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação”.

Dessa forma, o autor problematiza e coloca no centro do debate os mecanismos de seleção, organização e avaliação da educação escolar. Por que determinados conhecimentos são selecionados e não outros? Quem define quais os conhecimentos são mais importantes ou “legítimos” para serem ensinados? Quais conhecimentos são relevantes nas avaliações? Estes aspectos indicam o avanço que o autor realiza em contraposição às perspectivas tradicionais da educação na centralidade das suas preocupações com os processos de ensino versus aprendizagem e avaliação – perspectiva da técnica e da eficiência –, deixando de lado a análise crítica do conteúdo dos conhecimentos selecionados e transmitidos nas escolas e sua articulação com o poder econômico, cultural e político.

Partindo do pressuposto de que existem conexões que inter-relacionam a educação e a economia, o conhecimento e o poder, Apple (2006) busca compreender os reflexos concretos oriundos da produção material da vida que são objetivados nas formas de pensamento, nos valores e na cultura das pessoas que dela participam, além da sua influência nas demais esferas sociais, tais como a educação, a prática pedagógica e os currículos escolares. Em suma, o autor quer desvelar as formas concretas pelas quais as estruturas de produção material operam e determinam – não de maneira mecânica e automática como nas teorias da reprodução – relacional e estruturalmente as relações de classe, as ideologias, enfim, a consciência dos indivíduos em determinadas situações históricas, neste caso, na sociedade capitalista. No intuito de descobrir como atuam tais processos, Apple (2006, p. 36) propõe aos educadores e seres políticos a tarefa de compreender “como os tipos de recurso cultural e símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada”.

O autor argumenta sobre o papel do educador como ser político, indicando que, para consecução de uma educação centrada na justiça social e na perspectiva da contra-hegemonia, é necessário “submeter nossas atividades diárias a um exame político e econômico minucioso e considerar a escola como parte de um sistema de mecanismos voltados à reprodução econômica e cultural” (APPLE, 2006, p. 127). Contudo, esse desafio vai além das instituições de ensino, pois “requer a articulação progressiva de uma ordem social – e o compromisso para com ela – que tenha em seus próprios fundamentos não a acumulação de bens, lucros e créditos, mas a maximização da igualdade econômica, social e educacional” (APPLE, 2006, p. 128). A proposta educativa fundamentada na teoria da justiça social supõe que uma sociedade, para ser justa, necessita contribuir com os sujeitos que estão em desvantagem social, proporcionando-lhes condições para o acesso e participação nas diferentes estruturas sociais, sejam elas de caráter econômico ou cultural.

O esforço de Apple (2001, 2011) para explicitar, a partir de uma análise relacional, a dinâmica em que os processos educacionais se relacionam com as demais esferas sociais, tais como a economia e a política, contribuiu para o avanço das perspectivas críticas, que até então não conseguiam vislumbrar possibilidades de ação no âmbito da educação em contraposição ao *status quo* social. Isso porque as chamadas Teorias da Correspondência interpretam os processos educativos a partir de uma perspectiva

mecanicista, ou seja, percebem a educação numa relação direta com a economia, sendo aquela determinada por esta. Entretanto, Apple (2001) defende que o papel da escola não se reduz à reprodução das relações econômicas e sociais. O autor acrescenta que, se vislumbrarmos a escola unicamente “como uma função passiva de uma ordem social externa desigual, torna-se difícil propor qualquer tipo de ação educativa” (APPLE, 2001, p. 122). Se as escolas se encontram totalmente determinadas pela economia, não sobram alternativas ao campo educativo para além da reprodução social.

Apple (2001, p. 147) traz grandes contribuições para o campo educacional e curricular a partir da sua análise sobre a “cultura do trabalho”. Ele analisa a dinâmica dos trabalhadores e atribui o mesmo potencial de resistência e emancipação existente nestas relações às possibilidades objetivas no interior da escola. O autor afirma que, se “em quase todas as situações de trabalho há elementos de contradição, resistência e autonomia relativa, que tem um potencial transformativo – então, o mesmo se aplica em relação às escolas”. Portanto, assim como o trabalho, tendo em vista a sua relativa autonomia, apresenta perspectivas de resistência contraditória à lógica do desenvolvimento pretendido pelos capitalistas, a escola, enquanto esfera social, também apresenta as mesmas características de contradição, podendo estabelecer movimentos de resistência e contraposição à lógica de mercado que a determina. Nesse sentido, a escola – os professores no exercício de sua atividade enquanto trabalhadores e os alunos – também pode reproduzir as mesmas determinações presentes nas relações de trabalho, tal como a *resistência*.

Do ponto de vista dos educadores, a cultura do trabalho pode ser utilizada com fins educativos a partir de duas perspectivas inter-relacionadas, que definiremos como administrativa e pedagógica. A primeira consiste no conjunto de ações observado nas relações de trabalho dos educadores, pois utiliza esse conjunto de “elementos como paradigmas da possibilidade de reconquistar, nem que seja de uma forma parcial, o controle sobre as condições do próprio trabalho, clarificando as determinações estruturais que estipulam os limites à atividade pedagógica progressista” (APPLE, 2001, p. 148). Já a perspectiva pedagógica, que também não deixa de apresentar um caráter político, compreende os processos que viabilizam ações curriculares progressistas, possibilitando o desenvolvimento de estratégias de ensino e o acesso aos conhecimentos históricos aos estudantes, contribuindo para a legitimidade das lutas. Conforme indica Apple (2001, p. 148), “o ensino da verdadeira história do trabalho organizado em torno das normas de oposição gerada por homens e mulheres que resistiram ao currículo oculto, pode, neste caso concreto, constituir uma estratégia efetiva para a ação educativa”. A cultura do trabalho contribui como possibilidade de estratégia de educação política que pode ser utilizada pelos trabalhadores nas atividades das escolas, dos sindicatos, das organizações sociais, formais e informais, desenvolvendo um trabalho coletivo, de politização, rumo à democratização do conhecimento técnico/administrativo.

Apple parte do pressuposto de que a reprodução social é um movimento contraditório por essência e, no seu desenvolvimento, produz conflitos, que são mediados (tanto pela ação informal ou até consciente das pessoas) e podem conduzir a processos de resistência, com potencial de transformação. São estes espaços de contestação observados na reprodução social que devem ser buscados e analisados enquanto processos mediadores que viabilizam práticas emancipatórias. Portanto, a escola, enquanto esfera social, determinada material e ideologicamente pela lógica da economia capitalista, produz igualmente tendências contraditórias nos seus processos de reprodução, sobretudo em oposição à determinação estabelecida, abrindo possibilidades de ação (produção) para conquista de espaços de relativa autonomia para as práticas educativas, inclusive aos professores e alunos.

Podemos afirmar que foram significativas as contribuições de Giroux e Apple ao campo educacional e curricular no tocante ao desenvolvimento de um debate e de proposições orientadas à formulação de propostas pedagógicas de cariz emancipatório. Também podemos destacar os fundamentos de cunho filosófico que contribuíram para orientar os debates na perspectiva da emancipação. Todavia, cabe agora analisar se estes fundamentos estão presentes nos debates e práticas dos educadores que desenvolvem seus trabalhos a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória da educação.

A apresentação destes fundamentos que compõem as diferentes perspectivas de emancipação,

mesmo que de forma sintética, constitui um importante ponto de partida para compreender os limites e as possibilidades de formulação e efetivação de uma proposta – pedagógica e curricular – no âmbito da educação contemporânea. Entendemos que, sem este primeiro passo, a análise dos sentidos e significados sobre a emancipação resultaria numa análise abstrata, pois não permitiria compreender a essência deste conceito a partir da sua objetividade, tanto nos debates teóricos quanto na prática pedagógica dos educadores investigados.

#### 4 A PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO NO DISCURSO DOS EDUCADORES PORTUGUESES

No domínio dos discursos, a emancipação é um conceito que permeia o horizonte das práticas pedagógicas e curriculares dos educadores portugueses entrevistados. De acordo com a análise das entrevistas, foi possível constatar que a emancipação está relacionada às práticas educativas que objetivam contraporem-se à lógica política e econômica que orientam as políticas educacionais, os currículos prescritos e a gestão das instituições, na perspectiva da sua alteração. Além do caráter político, a perspectiva de emancipação apresenta um importante caráter pedagógico:

Em termos de educação escolar e, se pensar apenas na escola, a emancipação pressupõe a criação de condições que permitam às crianças, aos jovens e aos adultos irem construindo um caminho e desenvolvendo um conjunto de competências sociais e de atenção ao mundo e às situações que o norteiam por forma que escolha o melhor caminho positivo, para eles e para a sociedade. (PROFESSOR 2, 2013).

A emancipação, portanto, fundamenta a *práxis* educativa no que diz respeito à formação, isto é, que perfil de aluno, quais competências e quais conhecimentos os educadores precisam desenvolver no interior das instituições educativas, diante das diferentes determinações que a sociedade estabelece como necessárias à reprodução social. Por outro lado, no que tange à emancipação, o Professor 1 expressa a sua dimensão enquanto postura ética e política:

Entendo a emancipação como um processo de autonomização progressiva que envolve a consciência crítica do eu e dos contextos de (inter)ação, assim como a capacidade de autodeterminação aliada à responsabilidade social. É um processo individual e coletivo, assente em valores democráticos, que pressupõe a possibilidade de transformação dos sujeitos, das suas práticas e dos seus contextos de ação. (PROFESSOR 1, 2013).

Nesse sentido, a emancipação está associada a posturas críticas, de reflexão, de autonomia e de heterogeneidade diante dos contextos e práticas homogeneizantes, no sentido de uma educação progressista visando à transformação dos sujeitos mediante os processos educativos.

No que se refere à origem e ao(s) significado(s) de emancipação, alguns educadores portugueses entrevistados identificam as raízes teóricas deste conceito nas produções do educador brasileiro Paulo Freire. Conforme o Professor 3 (2013), “Eu acho que todos que vão trabalhar na educação temos este conceito muito influenciado por Paulo Freire”.

Foram destacados, nas entrevistas, principalmente os contributos presentes na obra *Pedagogia do Oprimido*, texto em que o autor faz uma reflexão crítica acerca da concepção do que designa como “educação bancária”, uma metáfora que compara a educação escolar aos processos bancários, segundo a qual os conhecimentos são depositados nos alunos – de forma passiva e acrítica – pelos educadores.

Mas no fundo, na minha perspectiva as ideias freirianas que já influenciavam a minha acção em 1963. As bases são as mesmas! Simplesmente, de facto, na altura já tinha lido aquele livro de Paulo Freire da primeira pedagogia, da pedagogia do oprimido e, portanto, já estava muito claro na minha cabeça e de alguns a diferença entre um ensino meramente transmissível, uma educação bancária, como chama Paulo Freire ou uma educação cognoscente ou emancipatória, e portanto, estas são estruturantes (PROFESSOR 5, 2013).

Ainda em relação às origens da emancipação, os entrevistados também citaram a sua ligação com perspectivas críticas, tais como as do autor Jürgen Habermas, na sua “Teoria do Agir Comunicativo”, assim como na “Teoria Crítica”.

De um modo geral, não foram observados, nos discursos dos educadores entrevistados,

aprofundamento ou preocupação acentuada com as bases teórico-filosóficas (ontológicas) do conceito de emancipação. O destaque incide na sua dimensão gnosiológica, isto é, na forma como este conceito se expressa, objetivamente, na *práxis* educativa e em contextos sociais mais amplos. Nesse sentido, a emancipação é relacionada, no âmbito individual, com a competência ou aptidão para a autonomia ou a autoconsciência, a liberdade, a consciência crítica e reflexiva, mediada por ideais éticos e democráticos. Conforme expõe o Professor 4 (2013), “Se caminharmos da ignorância para o conhecimento, isso pode ser uma trajetória de emancipação”. No domínio social, a emancipação é identificada como projeto coletivo e progressista de oposição à regulação (contra-hegemônica) e de transformação social. Isso pode ser identificado na entrevista do Professor 1 (2013), quando afirma que

O seu papel na educação será libertar-nos das amarras de uma educação transmissiva e domesticadora e permitir o desenvolvimento de competências de reflexão crítica e ação crítica, na escola e para além dela. Isto exige currículos e pedagogias plurais e negociados, nos quais os professores e os estudantes sejam parceiros da construção do conhecimento e tenham liberdade para gerir o seu trabalho.

Em suma, na perspectiva dos educadores entrevistados, o conceito de emancipação é mais pedagógico, uma vez que, para além de pressupor o desenvolvimento de determinadas competências por parte dos alunos, tal condição deverá extrapolar-se e mediar as suas ações de intervenção num contexto social mais amplo, explicitando assim o seu caráter político.

No que tange ao exercício da emancipação em suas práticas pedagógicas, os educadores entrevistados relatam que a fazem no sentido de criar condições e contribuir com o desenvolvimento de uma educação que produza mudança nos sujeitos e na própria sociedade, dotando os alunos daquelas habilidades e conhecimentos indispensáveis para conseguirem enfrentar situações que os impelem a tomar decisões. É preciso, segundo o Professor 4 (2013):

Ter em conta, sobretudo, a preocupação com o espírito crítico, a capacidade de argumentação e fundamentação, o desenvolvimento do raciocínio cognitivo (e moral) e a aprendizagem dos conteúdos que incluo nos meus programas. Sem isso, eles nem sequer saberão se devem ou não lutar por projetos verdadeiramente emancipatórios.

Também é destacada a necessidade de desenvolver alunos com competências para reflexão crítica e autônoma, currículos plurais e negociáveis, compreendendo que não basta o acesso ao saber para tornar-se emancipado, pois os conhecimentos também podem se tornar fonte de regulação social. A prática pedagógica e curricular para a emancipação é, segundo o Professor 6 (2013), “um caminho que se faz caminhando e que não tem fim”. O entrevistado continua:

[...] por exemplo, negociar o currículo de formação e promover uma pedagogia participada, confrontar visões e práticas de educação, fomentar a experimentação pedagógica e a reflexão crítica sobre a prática, valorizar as dimensões ética e política da formação profissional e da educação escolar, e desenvolver a predisposição e a capacidade para fazer face aos constrangimentos, numa atitude de esperança (PROFESSOR 6, (2013).

Destaca, ainda, que os educadores precisam ser mediadores e tradutores para dominar os diferentes interesses que perpassam os currículos educacionais, proporcionando aos alunos um caminho para o esclarecimento.

Todavia, independentemente da filiação ou não dos educadores à determinada perspectiva teórica, seus discursos revelam o compromisso político e pedagógico com o desenvolvimento de uma educação emancipatória na planificação e nas atividades letivas com os alunos. Dentre as diferentes propostas didático-metodológicas com que atuam na perspectiva da emancipação, podemos destacar os seguintes pontos mencionados na entrevistas: a) considerar a trilogia ‘saber, poder e querer’, isto é, ter conhecimento sobre onde se quer chegar, ter consciência das condições objetivas que possibilitam a efetivação de determinada tarefa mediante poder de agência e de decisão por parte dos educadores e dos alunos, pois, de acordo com o Professor 3 (2013), “Se essa trilogia orienta a ação educacional, o poder depende, neste caso, das condições que tenho e que crio para que os estudantes possam ter este poder

de decisão. O saber é o conhecimento que existe e que os estudantes adquirem para fundamentar as suas ações”. É necessário, também, saber se os educadores e os alunos desejam um currículo na perspectiva da emancipação (querer); b) educadores e alunos tenham o conhecimento crítico acerca dos conteúdos curriculares, situando-os de forma ativa e consciente no contexto social, político e econômico a que pertencem, para que, desta forma, consigam perceber o que é a emancipação e decidir se deverão ou não lutar pela conquista desta finalidade; c) os dois pontos apresentados anteriormente articulam-se às seguintes configurações práticas relativas às instituições educativas e à formação dos alunos, qual sejam: negociação do currículo de formação; promoção de uma pedagogia participativa; confronto de visões e práticas de educação; experimentação pedagógica e a reflexão crítica sobre a prática; valorização das dimensões ética e política da formação profissional e da educação escolar; desenvolvimento de uma pedagogia da experiência – promoção de processos de teorização da experiência e autenticação das teorias com uma finalidade transformadora –; preocupação com o espírito crítico, com a capacidade de argumentação e fundamentação; desenvolvimento do raciocínio cognitivo (e moral); e a aprendizagem dos conteúdos de cariz crítico e emancipatório.

Entretanto, mesmo que os educadores e os alunos efetivem as propostas didático-metodológicas apresentadas anteriormente, segundo os educadores entrevistados, as condições necessárias para uma efetiva emancipação dependem de um conjunto de processos e estruturas sociais, políticas e econômicas que estabelecem as diretrizes e os currículos educacionais, além de determinações, na prática e na reprodução social, que se estendem às instituições educativas. Essa perspectiva foi evidenciada no discurso dos educadores entrevistados, quando os questionamos sobre os limites e as possibilidades da emancipação no cenário educacional atual.

Dentre os limites relatados, podemos destacar os fatores históricos, estruturais e políticos, tais como a perpetuação de tradições reprodutoras na educação, de valores antidemocráticos nas gestões organizacionais, a implementação de reformas *top-down* e de currículos universais, além de uma formação de professores fundada numa concepção que os toma por técnicos de ensino.

Assim, não sei se o currículo, tal como é concebido e desenvolvido na maioria das situações, pode contribuir para que as escolas e os professores consigam dar respostas aos desafios educacionais contemporâneos. [...] Tenho visto muitos exemplos em projetos onde participo com professores e também nas dissertações de mestrado e doutoramento que supervisiono. São sinais de mudança e de esperança que mostram que é possível promover uma educação mais democrática e mais emancipatória. Mas estamos muito longe do desejável, e as universidades são parcialmente responsáveis quando se afastam das escolas e dos professores, quando desvalorizam o conhecimento profissional, quando reforçam uma formação de natureza aplicacionista, ou quando se recusam a fazer um exercício de auto-crítica [sic] no sentido de mudar. (PROFESSOR 2, 2013).

Outro aspecto importante realçado por alguns entrevistados refere-se aos limites da própria emancipação, sobretudo quando é hipervalorizada em termos individuais, e não como projeto coletivo. Ao se tratar a emancipação como um projeto individual, segundo os entrevistados, corre-se o risco de este conceito ser apropriado pela ideologia das competências, acarretando o desenvolvimento e a imposição de novas meritocracias que atendam ainda mais aos interesses das políticas neoliberais.

No que se refere às possibilidades de efetivação da emancipação, os entrevistados apontam experiências positivas de projetos emancipatórios coletivos como, por exemplo, o Movimento dos Sem-Terra no Brasil, a Escola da Ponte e as Escolas Rurais em Portugal, fundadas em ideais democráticos, críticos e contra-hegemônicos, que buscam reconstruir relações suprimidas pela lógica social do capital, tal como a articulação entre viver, aprender e trabalhar. Outro exemplo mencionado diz respeito à proposta de Avaliação Externa das Escolas em Portugal, que, apesar de apresentar aspectos contraditórios em sua dinâmica, possui um potencial emancipatório que cresce à medida que vai se estabelecendo, a partir da discussão e intervenção dos educadores, a avaliação deste projeto.

Dessa forma, os educadores entrevistados reconhecem a existência de condições para uma educação de cariz emancipatório. Aliás, os entrevistados acreditam que, neste momento, a emancipação se tornou indispensável, no sentido de contrariar a crescente expansão das racionalidades econômicas e

instrumentais que caracterizam a conjuntura política e econômica da nossa sociedade, inspirando práticas contra-hegemônicas. Todavia, reconhecem que, apesar das imensas dificuldades para concretizar uma educação emancipatória, implica valorizar as práticas de natureza progressista e de resistência observadas no âmbito educacional, principalmente no que se refere às prescrições presentes no discurso pedagógico oficial:

Não me parece que a emancipação seja uma preocupação central dos sistemas educativos atuais, apesar de alguma retórica que aponta nessa direção quando se fala em educação democrática, cidadania, autonomia, etc. no discurso normativo e no discurso pedagógico oficial. Mas é claro que existem muitos formadores e professores que procuram trabalhar entre o real e o ideal, explorando o terreno das possibilidades. Julgo que uma das nossas missões será divulgar mais as experiências educativas de orientação democrática, uma vez que estas experiências mostram que é possível caminhar noutra direção. Creio, contudo, que a emancipação será sempre um processo de difícil concretização, porque implica necessariamente alguma forma de rejeição da autoridade, venha ela de onde vier, e por isso mesmo implica, também, uma luta contra poderes instituídos. (PROFESSOR 2, 2013).

Mas, para que essas possibilidades possam ser potencializadas, é importante, conforme explicitam os educadores entrevistados, reconhecer a escola como local de decisão curricular; e os professores e alunos, como agentes configuradores do currículo, estabelecendo um *currículo em contracorrente*, ou *contracurrículo*, organizado a partir da diluição dos elementos que constituem um obstáculo à emancipação. Além disso, compreender que as instituições educativas, em razão de sua própria natureza, não possuem condições para dar respostas a todos os problemas a que têm de responder. Nesse sentido, é relevante colocar novas questões e averiguar o que é possível fazer, na base do trabalho relacional e cognitivo que caracteriza o potencial democrático e de uma postura emancipatória da educação, tendo em vista que “os limites e as possibilidades da emancipação fazem parte de um mesmo projeto de transformação” (PROFESSOR 5, 2013).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS - EMANCIPAÇÃO: SIGNIFICADOS E PERSPECTIVAS

Após realizar esta análise sobre o conceito de emancipação, percorrendo as suas raízes teóricas em Kant, na tradição da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e, brevemente, em Marx, percebemos que o significado da emancipação se dimensiona em diferentes abordagens, resultando na sua apropriação pelos debates teóricos e pelas práticas pedagógicas e curriculares com diversos significados e perspectivas.

Percebemos que, em Kant, a emancipação é compreendida como uma condição de maioridade, de esclarecimento e de autonomia do indivíduo, um atributo da razão e do seu uso privado ou público. A apropriação desta perspectiva pela Escola de Frankfurt não se restringiu unicamente aos limites impostos pela razão. Para a tradição da Teoria Crítica, a emancipação tem uma função importante na prática social: contribuir para o esclarecimento sobre as condições sociais que produzem a barbárie. Todavia, ao contrário da perspectiva marxiana, que advoga que a emancipação pressupõe a liberdade plena dos indivíduos, através da supressão, na sociedade capitalista, das classes sociais, para a tradição da Teoria Crítica, a emancipação não possui esse caráter revolucionário, muito menos constitui um ideal a atingir, pois as contradições são tratadas no interior da sociedade capitalista ou, como postula Habermas, através dos consensos e da linguagem. No domínio da educação, o conceito de emancipação foi influenciado pela perspectiva marxista, expressando-se através de tendências pedagógicas progressistas. Este conceito também influenciou o debate no interior da Teoria Curricular Crítica, apresentando críticas às mesmas determinações, isto é, à influência das tendências de reprodução do *status quo* nas políticas curriculares.

Os resultados da nossa investigação nos permitiram identificar que os educadores entrevistados significam a emancipação, por um lado, no âmbito individual, como a característica dos sujeitos esclarecidos, críticos, conscientes, reflexivos, autônomos e livres. Por outro, no âmbito social, a emancipação é compreendida, na educação, como condição de educação crítica e educação reflexiva, articulada aos interesses de transformação social, de produção da autonomia e da cidadania, no sentido

de luta contra-hegemônica e de resistência em relação aos contextos educacionais e sociais mais amplos. Cabe destacar que não se explicitou ou não foi considerada nas respostas a emancipação enquanto uma perspectiva revolucionária.

Apesar de reconhecerem os limites e as dificuldades para o desenvolvimento de uma educação emancipatória, os educadores entrevistados tentam resistir às imposições das contradições da dinâmica econômica e social postas pelos currículos oficiais ou pelas práticas educativas que consolidam formas hegemônicas de pensar e agir, mediante proposições de contraposição que focalizam o desenvolvimento de uma educação democrática e progressista.

Nesse sentido, analisadas a partir da fundamentação teórica, as entrevistas revelam que a perspectiva de emancipação dominante no discurso em relação à prática pedagógica e curricular dos educadores portugueses se aproxima das abordagens da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e do esclarecimento kantiano, assim como da Teoria Curricular Crítica. Ela é compreendida e posta em perspectiva como sinônimo de educação crítica, reflexiva e transformadora. É, sobretudo, concebida como uma possibilidade para consubstanciar reflexões críticas e operar mudanças nos indivíduos – no sentido do esclarecimento e do desenvolvimento do pensamento crítico – e, por conseguinte, como finalidade da educação.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2010.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto, PT: Porto, 2001.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, Henry Giroux. *A Escola Crítica e a Política Cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GIROUX, Henry Giroux. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GIROUX, Henry Giroux. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, Henry Giroux. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GIROUX, Henry Giroux. *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. 2. ed. Madri, ES: Ediciones Cátedra, 1994.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madri, ES: Taurus, 1999b.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa: racionalidad de lá acción y racionalización social*. Madri, ES: Taurus, 1999a.

JACKSON, Phillip W. *La vida en las aulas*. 7. ed. Madrid, ES: Ediciones Morata, 2009.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?* Tradução: Luiz Paulo Rouanet. [S. l.: s. n.], 1784. (mimeo).

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund (org.). *Educação e Emancipação*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 11-28.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

PERES, Elisandra de Souza. *Currículo e Emancipação: uma articulação possível?* Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPENCER, Herbert. *Educação Intelectual, Moral e Physica*. Porto, PT: Chardon, de Lello & Irmão, 1927.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Recebido em: 30 de setembro de 2018

Aceito em: 13 de novembro de 2019

Publicado em: 25 de abril de 2020