



## CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO: ENSAIO IMAGÉTICO A PARTIR DA OBRA “OPERÁRIOS” DE TARSILA DO AMARAL

FERREIRA, Eucaris J. R.<sup>1</sup>

KEHLER, Gabriel dos Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este texto apresenta um estudo sobre o conceito de emancipação no campo curricular brasileiro a partir da obra “Operários”, de Tarsila do Amaral (1933). Problematisa-se como o conceito/categoria de emancipação veio sendo abordado no campo curricular. Em termos objetivos, procurou-se identificar três aspectos: a) em qual tendência teórica curricular emergiu o conceito de emancipação; b) a viabilidade do conceito de emancipação defendido pela teoria crítica curricular; c) o potencial do método imagético para análise no campo curricular hoje. Como aporte teórico metodológico, utiliza-se noções de imagens (BOHNSACK, 2005, 2007, 2008); currículo (GOODSON, 1995); reconceptualização (SILVA, 1999); emancipação e currículo (MOREIRA, 1997; FREIRE, 1986); emancipação (LACLAU, 1996); sociedade (HALL, 2006); trabalho (MARX, 2004; LUKÁCS, 1981). Ao concluir, ainda que contingencialmente, pode-se inferir que pela própria historicidade da autora em

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: <[eucarisferreira@gmail.com](mailto:eucarisferreira@gmail.com)>.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: <[gabkebler@gmail.com](mailto:gabkebler@gmail.com)>.



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

“Operários” (1933), sendo politicamente engajada aos ideais comunistas, a mesma, com o poder da sensibilidade artística, é propositiva à radicalidade da emancipação humana, ou seja, à denúncia da exploração do trabalho humano nos modos de produção capitalista. Defende-se a abordagem imagética como potencial analítico e considera-se que, mesmo com a eclosão do conceito de emancipação com o advento da *reconceptualização* no campo curricular, a partir do movimento das teorias críticas de currículo, nos dias atuais, não é potencializador trabalhar com a categoria essencialista e/ou racionalista de emancipação na política curricular. Inicialmente, porque temos modificada a concepção de sociedade, que não é mais uma esfera estruturada, centrada, fixada. Depois, a noção de sujeito que, sendo incompleto, não se fixa numa identidade oprimida a ser emancipada por alguém. Assim, os modelos, planos e projetos curriculares fundamentados em uma prática transformadora e emancipatória são incompatíveis com a articulação relacional de identidades.

**Palavras chave:** Emancipação. Currículo em Imagens. Operários.

## PROJEÇÕES INICIAIS

Primeiramente com o intuito de situar sobre o ensaio<sup>3</sup> aqui desenvolvido, apresenta-se, de antemão, a problematização que, por sua vez, consistiu em compreender como o conceito/categoria de emancipação veio sendo abordado

---

<sup>3</sup> Desenvolvido durante a disciplina de “Imagens do Currículo I” em um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Doutorado em Educação no Estado do Rio Grande do Sul.



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

no campo curricular, a partir de uma análise imagética da obra “Operários” de Tarsila do Amaral (1933). Em termos objetivos, procurou-se identificar três aspectos: a) em qual tendência teórica curricular emergiu o conceito de emancipação; b) a viabilidade do conceito de emancipação defendido pela teoria crítica curricular; c) o potencial do método imagético para análise no campo curricular hoje.

Desta forma, o pano de fundo das abordagens teóricas e implicações curriculares, suscitadas na discussão, oscilou entre a crítica (moderna) e a pós-crítica (pós-moderna). Aqui, cabe ressaltar que se tentou traçar um panorama de como veio sendo tratada a questão da emancipação humana, tão presente no constructo histórico do ideário educacional progressista, principalmente por meio dos currículos escolares, até nossos dias. Contudo, não se pretendeu fixar qualquer significação binária: “era” dessa e/ou aquela forma na tradição marxiana-marxista e “hoje vem a ser” dessa e/ou outra forma nas teorizações pós-marxistas. Além de ser uma alternativa simplista, visto a complexidade das relações sociais na contemporaneidade, não se acredita haver uma “evolução” positiva do novo sobre o velho, mas apenas oscilações, que se combinam e excluem mutuamente.

Apresenta-se, inicialmente, a obra “Operários” a partir da abordagem imagética que contempla considerações pré-iconográficas e iconológica-icônica. Juntamente a estas últimas considerações, se estendem os argumentos que balizam as contribuições teóricas sobre os conceitos/categorias da díade currículo e emancipação, com perspectivas que ora disputam significações e sentidos, especialmente sobre o campo da educação, e ora, são potentes ao olhar imagético sobre a obra supracitada em



questão.

O presente estudo defende a abordagem imagética como potencial analítico que permitiu considerar a seguinte análise: mesmo com a eclosão do conceito de emancipação com o advento da *reconceptualização* no campo curricular, a partir do movimento das teorias críticas de currículo. Nos dias atuais, não é potencializador trabalhar com a categoria essencialista e/ou racionalista de emancipação na política curricular.

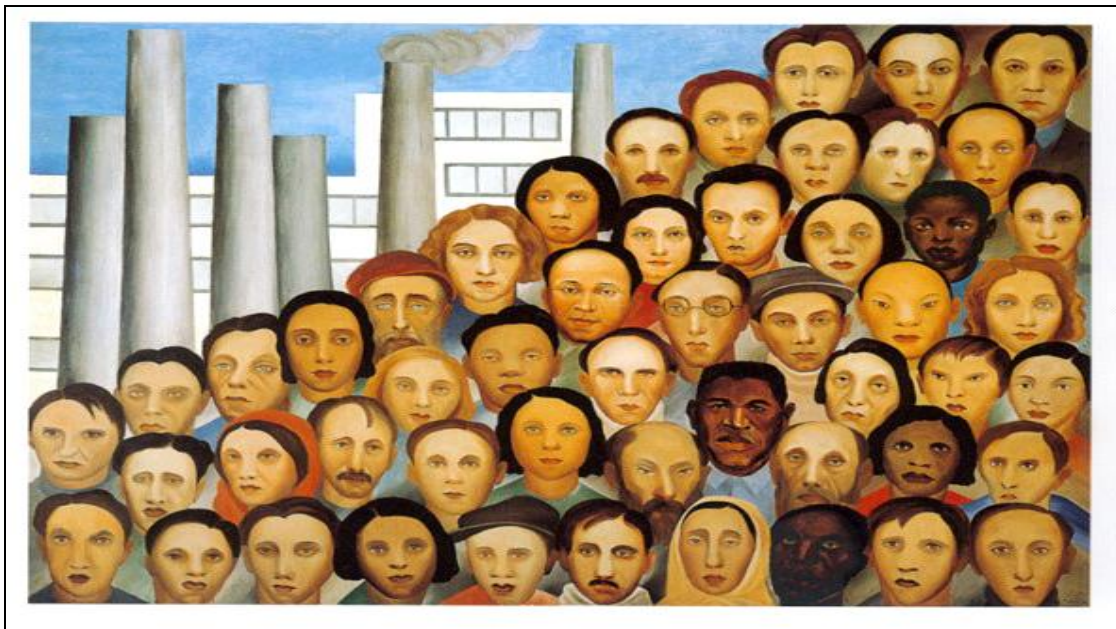
Inicialmente, porque temos modificada a concepção de sociedade, que não é mais uma esfera estruturada, centrada, fixada. Depois, a noção de sujeito que, sendo incompleto, não se fixa numa identidade oprimida a ser emancipada por alguém. Assim, os modelos, planos e projetos curriculares fundamentados em uma prática transformadora e emancipatória são incompatíveis com a articulação relacional de identidades.

### **“Operários”: ensaio imagético**

Figura 1 – OPERÁRIOS



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA



Fonte: Tarsila do Amaral (1933).

Em conformidade com as abordagens, aqui suscitadas ao/no/sob o campo curricular, seja pelo resgate histórico crítico e/ou do movimento e deslocamento pós-crítico, não poderia ser diferente a abordagem metodológica no campo imagético. Este, por sua vez, apresenta uma mudança na postura analítica, deslocando o enfoque do “por que” para o “como”, respectivamente, da iconografia para a iconologia, ou seja, do sentido imanente para o sentido documentário.

A partir da imagem “Operários”, se propôs, em um primeiro momento, a utilização da técnica pré-iconográfica descritiva, na apreensão pragmática da mesma e, em um segundo momento, a interpretação iconológica-icônica na contextualização interpretativa-investigativa da imagem em si, inspiração, ainda



que contingente e precária, em Ralf Bohnsack (2005, 2007, 2008).

A imagem representa uma construção com seis chaminés e cinquenta e uma pessoas. A construção se encontra estruturada em andares de tamanhos diferentes, com janelas que se estendem entre quatro, cinco vidraças horizontais. As chaminés estão à frente da construção, elas são altas, de cor cinza e possuem tamanhos diferentes, apenas uma expele fumaça.

As pessoas se encontram à frente das chaminés que estão à frente da construção. Elas estão em pé, organizadas em filas horizontais que se afunilam gradativamente para cima. A fila de baixo é a que possui maior número de pessoas (dez) e a fila de cima é a que possui menor número de pessoas (três). Entre as pessoas estão mulheres e homens de diversas etnias, há uma predominância de homens e um número reduzido de mulheres. Na fila de baixo há mulheres e homens, na fila de cima há somente homens. Pelos ombros das pessoas é possível ver que elas vestem roupas de diferentes cores, alguns usam chapéus, lenços e boina.

## **INTERPRETAÇÃO ICONOLÓGICA-ICÔNICA: CONTEXTUALIZAÇÃO**

Na década de 1930 era explícita a emergência de trabalhadores no setor industrial brasileiro, assim como a exploração do trabalho humano, pois o trabalho, na e para a perspectiva crítica de análise, é fundamental para denunciar as contradições da sociedade dividida em classes sociais que, em todos os tipos de organizações sociais, sempre existiram e impossibilitam a materialização da plenitude da emancipação humana. Assim, pela própria historicidade da autora da obra “Operários”, politicamente engajada a ideais



comunistas, evidencia-se o contexto e intencionalidade da mesma que, com o poder de sensibilização da/pela arte, é propositiva.

A denúncia da obra pode ser vista por muitos ângulos e perspectivas, mas evidencia-se que se trata de trabalhadores apáticos, sem expressões de alegria ou satisfação com o trabalho e o seu contexto, a fábrica. É possível inferir, também, que os mesmos possuíam uma alimentação precária, pois há um “tom amarelado” e pouco sadio, inclusive entre os afrodescendentes, oriundo das péssimas condições de vida em que se condicionavam os proletariados. Alguns olham para cima, como se buscassem uma resposta ou solução em “outro plano”, que não o terreno, pois as limitações materiais desse mundo parecem ser insuperáveis.

## **A CATEGORIA TRABALHO E A PRODUÇÃO FABRIL DO OPERÁRIO**

Antes mesmo de começar a discussão específica sobre currículo e emancipação, há outra discussão mais ampla a ser realizada, e, aqui, não se está defendendo uma leitura fundacionalista, havendo algo essencialmente *a priori*, que estruture e/ou dê luz à discussão; no entanto, faz-se mister situar, no contexto histórico da produção capitalista, como se produziu, fabrilmente, o proletariado (operário).

Pensar sobre o trabalho, além de situá-lo como central na mediação entre o ser humano e a natureza, é inscrevê-lo no seu sentido ontológico que, para o precursor da análise do materialismo-histórico, com perfil de pensador original, Marx (2004, p. 36), significa:



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

[...] antes de tudo o trabalho é um processo entre homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Percebe-se que o trabalho, nessa perspectiva, além de ser essencial para o processo de apropriação do ser humano sobre a natureza, na busca de satisfazer as suas necessidades vitais, como atribuídas aos valores de uso, tem uma capacidade de autocriação do próprio ser humano, em sua condição primeiramente humana. É esse processo intermediário que transcende da ordem natural das coisas para a capacidade de projetar, logo, criar, produzir, transformar a realidade.

Somente o trabalho tem em sua natureza ontológica um caráter intermediário. Ele é uma inter-relação entre o homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílios, matéria-prima, objetos de trabalho etc.), como orgânica, inter-relação [...] que se caracteriza acima de tudo pela passagem do homem que trabalha, partindo do ser puramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 1981, p. 14).

Este seria o salto ontológico<sup>4</sup>, que o filósofo húngaro, reescritor de Marx, Georg Lukács (1979), em sua obra máxima, “Ontologia do Ser Social”, enfatiza como sendo a capacidade humana de construir um mundo permeado

---

<sup>4</sup> “Com certeza entre o salto e o novo ser que se desenvolve a partir dele há uma relação fundamental: sem o salto o novo ser não pode se consubstanciar, todavia o salto não esgota em si próprio, o novo ser, este apenas pode se explicitar mediante uma processualidade evolutiva que, por sua essência, está para além do salto enquanto tal” (LESSA, 2007, p. 29).





**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

historicamente por seus atos e não por uma evolução natural da história, mas sendo uma fundamentação da evolução ontológica do ser, que se constitui no social, pelo trabalho.

Assim, na relação que intermedia as relações sociais, o trabalho apenas “pode ser fundante do mundo dos homens se fundar complexos sociais dele distintos [...] do ponto de vista ontológico, ser fundante significa ser a gênese de categorias que são distintas de si próprias. O trabalho funda o mundo dos homens; este é tudo menos redutível de si próprio” (SILVA JR. e GONZÁLES, 2001, p. 12-13).

Entretanto, o trabalho, sob os modos de produção capitalista, desloca o sentido ontológico do trabalho humano útil à sociabilidade humana, abandonam-se os valores com bases constitutivas na solidariedade social e de reprodução vital da vida, emaranham-se em uma linear rede de valores de troca, cujos objetivos se focalizam exclusivamente na obtenção de mais-valia<sup>5</sup>. Destarte, as mediações de segunda ordem têm, em Mészáros (1995, p. 139), correspondência a “[...] um período específico da história humana, que acabou por afetar profundamente a funcionalidade das mediações de primeira ordem ao introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico”. Ademais, as condições necessárias para o intermédio das mediações de segunda ordem podem ser identificadas em quatro pontos:

---

<sup>5</sup> Mais-valia pode ser compreendida como: “[...] o operário a serviço do capitalista não se limita a repor o valor de sua força de trabalho, que lhe é pago, mas que, além disso, cria uma mais-valia que, no momento, é apropriada pelo capitalista e em seguida é repartida segundo determinadas leis econômicas entre toda a classe capitalista. Essa mais-valia constitui o fundo básico de onde emanam a renda da terra, o lucro, a acumulação do capital; numa palavra, todas as riquezas consumidas ou acumuladas pelas classes que não trabalham. (ENGELS, 1976, p. 209).



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

[...] primeiro, **a separação e alienação entre trabalhador e os meios de produção**; segundo a imposição dessas **condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores**, como um poder separado que exerce o mando sobre eles; terceiro a personificação do capital como um valor egoísta – com sua subjetividade e pseudopersonalidade usurpadas -, voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital; e quarto a equivalente personificação do trabalho, isto é, **a personificação dos operários como trabalho**, destinado a estabelecer uma relação de dependência com o capital historicamente dominante; essa **personificação reduz a identidade do sujeito desse trabalho**. (MÉSZÁROS, 1995, p. 139-140, grifos nossos).

Nessa correlação de forças e interesses em disputas foi, justamente por meio da “educação escolarizada”, que veio se forjando, ideologicamente, o estranhamento do trabalho ao próprio trabalhador. A educação escolar, por sua existência contraditória, não foi/é capaz de cumprir a promessa do *devir* moderno: “libertar e emancipar a humanidade”. Mas, acabara por escravizá-la e fixar distintamente lugares sociais de classes antagônicas. Nesse deslocamento de sentidos, redefine-se a relevância delegada à educação.

A tríade “capital, trabalho e educação”, como vem sendo discorrido no ideário da modernidade, sob as formas da organização social do Estado Burguês, evidenciou a “coincidência histórica” da institucionalização da educação, ou seja, a criação da instituição escolar no auge do advento fabril. Logo, a escola serviu de subsídio para “classificar” a força de trabalho para a fábrica, formando a mão-de-obra braçal que o trabalho na indústria necessitava em seu teor técnico-específico e, em sua contrapartida, formando “cérebros” em uma formação geral-erudita, para comandar essa “engrenagem”. Relação dual e histórica foi/é muito bem demarcada, conseguindo impor os moldes dominantes, reforçando essa sutileza histórica de diferenciações entre classes



sociais. No âmbito da organização das classes, a institucionalização da educação, sob preceitos dominantes, se fez crucial nesse processo, criando um valorativo hegemônico, representado pelo Estado burguês.

## **CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO: DA CRÍTICA À PÓS-CRÍTICA**

Para compreender a ascensão e o propósito do conceito/categoria de emancipação no campo curricular brasileiro, a partir da obra “Operários”, de Tarsila do Amaral (1933), como também a relevância/pertinência do mesmo para a área de pesquisa, faz-se mister resgatar, em Goodson (1995) a compreensão de currículo como construção social que, por sua vez, destaca, como central, percorrer o percurso sócio-histórico, por onde o currículo fora produzido. Assim, ainda segundo o autor (GOODSON, 1995), o sentido de currículo e escolarização se fortaleceu com o desenvolvimento do vínculo entre currículo e prescrição. Esta se encontrava relacionada aos padrões sequenciais de aprendizagens, que definia, operacionalizava e fixava o currículo.

O contexto social, na perspectiva crítica, é compreendido como lugar amplo, onde o conhecimento é concebido e produzido, e a classe; enquanto o local se referia a onde o conhecimento era traduzido. A mudança do conceito de classe para sala de aula se encontra relacionada ao avanço econômico característico da Revolução Industrial. As modificações socioeconômicas influenciaram no papel da família, que ganhou posição nas fábricas, cedendo lugar à Educação Estatal. Logo, as famílias foram, automaticamente,



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

substituídas pelas salas de aulas, que já consistiam em lugares de controle e supervisão de crianças e adolescentes.

Entende-se que as explicações de Goodson (1995) sinalizam que essas mudanças representaram a generalização da escolarização, através da supremacia da educação em grupo sobre as práticas individualizadas de aprendizagens. Juntamente com a Educação Estatal, aperfeiçoou-se a organização em sala de aula: o sistema de aulas, os horários, as aulas compartimentadas, as matérias escolares. Já se compreendia o currículo como principal identificador e mecanismo de diferenciação social (GOODSON, 1995, p. 35), de várias organizações curriculares, propostas aos diferentes grupos sociais que frequentavam a escola. Ademais, o aparecimento do currículo “três erres (R)” - ler, escrever e contar – limitava a acessibilidade ao conhecimento e o privilégio às classes sociais dominantes.

Estas ponderações permitem considerar que a relação entre poder e ideologia, estabelecida na/entre/pela sociedade capitalista, também é (re)produzida e (re)criada nos currículos escolares. Nesse sentido, a política curricular corresponde, de fato, a um espaço de luta pela legitimação de propostas de currículo e de sociedade.

Os conflitos sociais, políticos e econômicos influenciaram a política de currículo a passar, como parte de sua construção histórica, por um processo de *reconceptualização*. Esta fora marcada pela presença de diferentes posicionamentos dos teóricos críticos, contrapondo-se à teoria clássica, no campo curricular. Com o movimento de *reconceptualização*, discussões sobre emancipação eclodiram no campo curricular brasileiro, pois, tendo esse movimento se constituído em manifestação de ruptura entre os teóricos críticos



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

e os teóricos clássicos, o campo do currículo sofreu, em sua base, a modificação e ampliação de propostas curriculares fundamentadas na transformação ou emancipação da sociedade através da educação.

Contra-pondo-se às tendências curriculares tecnocratas, os teóricos críticos entendiam que, pelo currículo tecnocrata, se perpetuava a hegemonia da classe dominante. As teorias críticas enfatizaram a manutenção do *status quo* como responsável pela disseminação das desigualdades sociais. Desse modo, as teorias clássicas foram compreendidas como teorias que promoviam a aceitação, ajustes e adaptação ao sistema social hegemônico. Nas palavras de Silva (1999, p. 30), as teorias críticas se constituíram como teorias que promoviam a desconfiança, o questionamento de tudo que (re)produzia injustiças e propunham a transformação radical da sociedade. O interesse dessas teorias era compreender o que o currículo fazia, produzia e criava em nível social.

No campo curricular brasileiro, as teorias críticas se configuraram em meio às preocupações com fracasso escolar, pensadas pelas políticas educacionais e curriculares. Transitavam, pelas teorias críticas de currículo, a pedagogia histórico-crítica<sup>6</sup> e a educação popular. Mesmo defendendo uma proposta de currículo emancipatório, essas tendências apresentavam fundamentos que se diferenciavam ao longo do percurso de discussões e embates no campo social e curricular.

---

<sup>6</sup> A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Saviani (2008), é desenvolvida mais especificamente no campo da didática, por Libâneo (2008), como pedagogia crítico-social dos conteúdos.



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

A tendência histórico-crítica objetivava superar as lacunas de outras correntes teóricas curriculares. Explica Moreira (1997), que esse objetivo fez a tendência se posicionar contra a pedagogia escolanovista e os currículos tecnicistas, mais preocupados com o planejamento e elementos técnicos do currículo. Quanto à educação popular, esta tendência defendia a organização curricular com base na vida cotidiana e na valorização da cultura popular, como mecanismo de conscientização das camadas subalternas. Para essa tendência, a emancipação poderia se constituir através de processos de produção de conhecimento, que se realizariam nas práticas de educação popular, onde as camadas populares desenvolveriam um conhecimento que reforçaria seu poder de resistência e luta. Os fundamentos da educação popular concebiam o conhecimento como poder e, assim, a educação deveria ser entendida como mecanismo de construção e ação política.

As reflexões freireanas consideraram a relação entre educação e emancipação como uma relação política, onde está implícita a concepção de sociedade nova. Esta se configuraria com a transição revolucionária, onde a sociedade se transformaria em um lugar onde homens, mulheres, ou qualquer grupo de pessoas ou classe não exploraria a força de trabalho das demais pessoas ou classes.

A educação libertadora foi/é difundida como um projeto curricular embasado na educação como prática da liberdade. Criada a partir das análises das relações entre oprimido e opressor, relação que remete ao ato de oprimir e/ou libertar. Esta proposta tem como principal fundamento a libertação, algo que não chegaria casualmente, mas que seria construído pela *práxis* da busca, pelo conhecimento da necessidade de lutar sempre por ela:



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

[...] A liberdade é uma conquista e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 2005, p. 37).

A pedagogia do oprimido contempla o movimento do homem se esforçando na luta pela liberdade, seu objetivo propõe a restauração da intersubjetividade, através de princípios humanistas. Assim, num primeiro momento, os oprimidos deveriam desvelar o mundo da opressão, se comprometendo na *práxis* com a sua própria transformação. No segundo momento, onde já haveria uma transformação da realidade opressora, a pedagogia do oprimido se transformaria na pedagogia dos homens em constante libertação.

Embasando a pedagogia do oprimido, a educação problematizadora não aceita a realidade de maneira consensual, um futuro pré-determinado, fixado no presente. Sendo assim, é de extrema importância que os homens, vivenciando situação de opressão, lutem pela sua emancipação. Os homens e mulheres são compreendidos como seres históricos, que devem olhar para seu passado, não de maneira nostálgica. Essa compreensão do homem é de grande relevância para a educação libertadora, porque a relação homens-mundo norteia a relação educando e educadores numa prática educativa baseada no diálogo, que é entendido como encontro dos homens, mediatizado pelo mundo não se esgotando na relação eu-tu.



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

No currículo da educação libertadora, com base na dialogicidade, a preparação do conteúdo programático não é imposta ou doada como um conjunto de informações a serem depositadas nos educandos, mas é pensada como uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, dos elementos e dados de seu contexto que, na relação dialógica, se entregou de forma desestruturada ao professor.

Na concepção de educação como prática de liberdade, é claro o entendimento freireano de que a construção da liberdade não era um movimento individual, ele não acreditava na autolibertação, ou seja, na emancipação individualizada. O autor entendia a libertação como ato social e, nesse sentido, o *empowerment* também é compreendido como uma atividade social:

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

Para além das considerações freireanas, busca-se compreender essas relações de poder, a emancipação e o currículo numa perspectiva que tem se desenvolvido juntamente com compreensão de sociedade pós-moderna.

Hipermodernidade, pós-modernidade, modernidade tardia, são alguns dos termos atribuídos por diferentes teóricos à sociedade atual. Stuart Hall (2006, p. 09) nos explica que pelas sociedades da modernidade tardia transita





**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

a fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

Sobre as características dessa sociedade, Hall (2006) esclarece que permeiam processos sem-fim de rupturas e fragmentos (citando HARVEY, 1989), transformações do tempo e do espaço, chamadas de desalojamento do sistema social (citando GIDDENS, 1990), e com a noção de estrutura deslocada (LACLAU, 1996).

Ainda sobre a noção laclauniana, Hall (2006, p. 16-17) destaca que a sociedade, para Laclau (1996), é uma estrutura móvel, cujo centro é deslocado, porque não há substituição por outro centro, mas por uma pluralidade de espaços de poder. Nesse sentido, não tendo a sociedade um centro articulador, o seu desenvolvimento não prossegue de acordo com uma causa ou lei, mas a sociedade se desloca por forças externas a si própria:

[...] Laclau argumenta que o que existe efetivamente é um complexo espectro social formado por uma infinidade de identidades constituídas a partir das relações discursivas antagônicas distintas do antagonismo de classe que, segundo sua análise têm *locus* particular e não um *a priori* universal neste intrincado jogo. (MENDONÇA, 2008, p. 26).

Ele também opera com a ideia de impossibilidade da sociedade, que fora construída com a compreensão de que o social não possui sentido finalístico, não existindo, assim, possibilidade da realização de um projeto político definitivo, fixado, fechado.

Dessa maneira, o teórico considera inviável a construção de sociedades democráticas a partir de projetos políticos pensados pelas determinações economicistas. Pois uma sociedade democrática não se configura em relações



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

sociais onde o menor integrante domina de maneira inquestionada, mas, onde nada está definitivamente adquirido, e sempre existirá a possibilidade de questionamentos e mudanças (LACLAU, 1996, p. 176).

Laclau e Mouffe (1985) compreendem a sociedade democrática a partir de uma concepção plural e aberta, uma esfera pública vibrante, onde muitas visões conflitantes podem se expressar, havendo possibilidade de se escolher entre propostas alternativas legítimas (MOUFFE, 2003, p. 11).

Para Laclau (1996, p. 166), as “relações sociais são relações discursivas, relações simbólicas que se constituem através de processos de significação”, que não se fecham, sendo sempre contingentes e provisórios. O autor acredita que as relações de poder não são construídas com base na noção racionalista de sociedade emancipada, “de uma sociedade plenamente racional daquela em que o poder foi inteiramente eliminado” (LACLAU, 1996, p. 177). E ainda justifica que, se a emancipação é possível como possibilidade real, o poder também será real. Se o poder é real, a relação entre aquilo que se emancipa deve ser uma total exterioridade; existiria, assim, um vínculo racional que conduziria à emancipação, e esta não seria uma verdadeira emancipação.

Essa relação de radical exterioridade entre as duas forças é uma relação contingente e, em consequência, se a emancipação elimina o poder através de um processo contingente de luta, ela mesma deve ser poder. Entretanto, a derrota do poder tem sido um pensamento racional e, se a emancipação fosse inteiramente racional, ela teria deixado de ser emancipação. Laclau (1996, p. 178) conclui que, portanto, “a verdadeira emancipação – seu corte radical com o poder – é o que faz a emancipação impossível porque então ela não pode ser distinguida do poder”.



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Isto não implica numa conclusão niilista de que a emancipação é impossível, mas numa afirmação de que o poder está na mesma condição da emancipação. Nesse sentido, o autor compreende que, se toda emancipação se constitui de poder, teremos uma pluralidade de poderes e, como consequência, uma pluralidade de emancipações contingentes e parciais (LACLAU, 1996, p. 179).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS – À GUIA DE (OUTRAS) INTERPRETAÇÕES**

Na década de 1930 era explícita a emergência de trabalhadores no setor industrial brasileiro, assim como a exploração do trabalho humano e, conseqüentemente, sua desumanização/brutalização. Destarte, pela própria historicidade da autora de “Operários”, politicamente engajada aos ideais comunistas, evidencia-se o contexto e intencionalidade da mesma, que, com o poder de sensibilização da/pela arte, é propositiva à emancipação humana. Hoje, em tempos pós-industriais, a pós-crítica se amplia ao coletivo de lutas e demandas para além do conceito/categoria de classe social.

Mesmo com a eclosão do conceito de emancipação, com o advento da *reconceptualização* no campo curricular, a partir do movimento das teorias críticas de currículo, defende-se, neste trabalho, em concordância com o pensamento laclauniano, a impossibilidade da noção clássica de emancipação via políticas curriculares.

Não é potencializador trabalhar com a categoria essencialista e/ou racionalista de emancipação na política curricular, inicialmente porque temos modificada a concepção de sociedade, que não é mais uma esfera estruturada,



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

centrada, fixada. Depois, a noção de sujeito que, sendo incompleto, não se fixa numa identidade oprimida a ser emancipada por alguém. Assim, os modelos, planos e projetos curriculares, fundamentados em uma prática transformadora e emancipatória, são incompatíveis com a articulação relacional de identidades. Reafirma-se a abordagem imagética como potencial analítico para investigações no campo curricular.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Métodos qualitativos de interpretação de imagens e o método documentário de interpretação. **IV Fórum de Investigação Qualitativa – IQ 2005**, Juiz de Fora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Qualitative Bild- und Videointerpretation**. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2009.

\_\_\_\_\_. **Rekonstruktive Sozialforschung**. Einführung in qualitative Methoden. 7. ed. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2008.

ENGELS, F. In: TEXTOS. **Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Edições Sociais, 1976. (Volume II).

FREIRE, Paulo. Shor, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <[http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/wiew/ater/livros/Medo\\_e\\_ousadia.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/wiew/ater/livros/Medo_e_ousadia.pdf)>. Acesso em: 30 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA**

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. In: \_\_\_\_\_. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 116-140).

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

LACLAU, Ernesto. Más allá de la emancipación. In: \_\_\_\_\_. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

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

LESSA, S. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 3. ed. Versão ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2008. (1. ed.: 1985).

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Trad. Ivo Tonet. Mimeografado. Extraído de Per L' Ontologia Dell' essere Sociale. Roma: Riuniti. 1981.

\_\_\_\_\_. **Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. Calos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **O capital – Crítica da economia política**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (Livro I, Vol. I).

MENDONÇA, Daniel de. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Beyond Capital - Towards a Theory of Transition**. London, New York: Merlin Press, 1995. Edição brasileira: Para Além do Capital: Rumo a uma Teoria da Transição São Paulo Boitempo, 2002.



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL**  
IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO  
E EDUCAÇÃO JURÍDICA

MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

MOUFFE, Chantal. Democracia e a questão do pluralismo. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 3, out. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA JR., J. R.; GONZÁLES, J. C. **Formação e Trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade**. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.