



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 28/11/2011 a 01/12/2011

TÍTULO DO TRABALHO			
Políticas Públicas e Currículo – definições quanto a história, projeto e formação			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Gelta Terezinha Ramos Xavier¹	Universidade Federal Fluminense	UFF	Professora
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>Situar as críticas às reformas curriculares, relacionando-as a políticas públicas nas duas últimas décadas no Brasil (1990-2010) e referir aos fundamentos, significados e sentidos das mudanças educacionais são objetivos deste estudo que se inclui no projeto de pesquisa “Currículo: métodos de investigar e intervir”. No âmbito político-econômico são identificadas exigências de cumprir as determinações de adequar a formação humana a medidas mercantis e de privatização conforme se verifica o alcance da ofensiva empresarial sobre o sistema público. No plano educacional, entre ações governamentais de descentralização, centralização, refuncionalização dos planos curriculares, as referências alcançaram os Estudos Culturais como lastro para as justificativas de atingir a diversidade e o reconhecimento identitário. São utilizadas expressões e argumentos para oferecer sustentação ao debate, às escolhas e justificativas institucionais, administrativas, políticas e acadêmicas, correspondendo aos textos curriculares da escola básica, segundo as evidências dos documentos oficiais. Para além de certa interpretação da história do campo curricular, os Estudos Pós-Coloniais e os Estudos Subalternos propiciam estender a compreensão do que se defende como projeto e formação das jovens gerações.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Políticas Públicas, Currículo, Estudos Culturais			
ABSTRACT			
<p>Situating criticisms to curriculum reforms, relating them to public policy in the last two decades in Brazil (1990-2010) and referring to fundamentals, meanings and senses of educational changes are the aims of this study that are included in the research project “Curriculum: methods to investigate and intervene”. In the political and economical field, requirements to meet the determinations of adapting the human formation to marketing and privatization measures are identified as the scope of the business incursion on the public system is verified. In educational terms, among governmental actions of decentralization, centralization, “re-functionalization” of the curriculum plans, the references have reached Cultural Studies as ballast for justificatives of achieving diversity and recognition of identity. Expressions and arguments are used to provide support to debate, choices and institutional, administrative, political and academic justifications, corresponding to curricular texts from basic school, according to evidences of official documents. Beyond a certain interpretation of the history of the curriculum field, the Postcolonial Studies and the Subaltern Studies afford to extend the understanding of what is defended as project and formation of young generations.</p>			
KEYWORDS			
Public Policies, Curriculum, Cultural Studies			

Realidade escolar: investigação e intervenções

No âmbito da educação investigar consiste em criar, confirmar, matizar e/ou revisar o conhecimento existente. É uma atividade concreta, ainda que admita enfoques e orientações variadas, que se pautam na dinâmica social mais ampla da evolução do pensamento sobre

¹ Doutora em Educação (UFMG), Professora da Faculdade de Educação (UFF), Coordenadora NUPEC – Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo-UFF.

problemas sociais e sobre mudança social. Situamos a investigação não tanto por uma ação marcada por regras metodológicas restritivas, mas como parte da geração do conhecimento sobre a atividade educativa, algo que não se reduz a círculos de especialistas, mas tem uma base social ampla.

Estas são compreensões adotadas a partir da influência de J. Gimeno Sacristán (1997), consistindo o debate sobre o campo curricular e os processos de formação profissional dos educadores defendido, em especial, nas propostas dos cursos de graduação e pós-graduação. Estendem-se tais compreensões às possibilidades de identificar as matrizes que informam regras e regulamentos para a ação educativa. Implicam criticar a “ordem natural” e a “racionalidade inquestionável” da dominação hierárquica do trabalho, estando a formação dependendo e justificando a alienação.

Assim, assumimos que o conhecimento escolar serve para explicar ou legitimar a prática educativa real, que atua como base da racionalização da atividade e dos marcos nos quais se desenvolve, não foi criado por especialistas da educação, nem por professores, nem sequer é patrimônio exclusivo desses coletivos. Pertence a uma história, a um contexto, a visões, a ideologias que têm dado sustentação a atividades humanas.

Referir à relação teoria-prática em educação exige, em primeiro lugar, moderar a ideia de que são as teorias formalizadas que governam a prática. É preciso, em todo o caso, ampliar o conteúdo designado sob o rótulo de teorias que operam na prática para falar desta relação. E é preciso também ampliar o sentido do que entendemos por prática educativa. A apreciação da relevância para a prática que qualifica a investigação em educação deriva em parte por considerar a peculiaridade da prática educativa.

As práticas escolares são parte, não a totalidade da experiência educativa. Fora do sistema escolar, previamente, há uma prática educativa como experiência antropológica de qualquer cultura, travada na ação de cuidar da prole, influir sobre os demais, regular as relações humanas no grupo social, comunicar mensagens entre pessoas ou através de meios técnicos etc. Estas são práticas educativas no sentido cultural geral. Os usos e racionalizações assentados nelas não são indiferentes ou inúteis para a prática estritamente escolar. A partir desta como prática educativa universalizada, inexistente indiferença para as práticas educativas extra-escolares. O próprio fenômeno da escolarização tem sido gerado como uma necessidade da educação extra-escolar devido à complexidade da cultura e das formas sociais e econômicas de organizar a sociedade.

Tomando as práticas educativas como práticas escolares, aquelas que se desprendem da institucionalização da educação, consideramos, entre prescrições e ações, a emergência, a focalização, a presença no currículo dos Estudos Culturais. Reconhecemos um projeto intelectual e

um lugar institucional nos textos dos parâmetros, diretrizes e referenciais curriculares, desdobrando-se nos pareceres e resoluções, especificando-se nos projetos pedagógicos.

Políticas Públicas e Reformas Curriculares

Consideramos que o campo educacional esteve atravessado por importantes reformas ao longo da década de 1990 e a seguinte. Alteraram-se as matrizes teóricas, os modelos de operacionalização, as pautas de organização dos projetos.

As reformas alcançaram a condição de fenômeno totalitário, na forma como Arendt o concebe, assim percebida quando a fabricação da realidade se materializa nas propostas e a racionalidade do modelo e as representações de autoridade subjagam os que devem cumpri-las. Cristalizados os termos dos usos na educação, os diagnósticos, o encadeamento das justificativas e dos objetivos impactam, considerando as referências e o tom fantasioso para tratar elementos caros à luta política dos educadores.

Não importam a complexa rede social, a cultura interna, as peculiares relações com o contexto externo. Reformar a realidade, segundo a concepção autoritária dessa política, depende do desejo de alguns. *“Quien se siente ungido por el poder o quienes son el poder creen que pueden transformar la realidad”* – ressalta Gimeno Sacristán (1997, p.91).

São identificados nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.4), por exemplo, a promessa de que:

“No cenário mundial, o Brasil representa uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade. A singularidade do Brasil que permite essa esperança é dada por sua constituição histórica peculiar no campo cultural.”

De forma semelhante, o apelo à adesão verifica-se pelos elos com as manifestações visando à justiça, à igualdade social e à liberdade política.

“Movimentos sociais, vinculados a diferentes comunidades étnicas desenvolveram uma história de resistência a padrões culturais que estabeleciam e sedimentavam injustiças. Gradativamente conquistou-se uma legislação anti-discriminação, culminando com o estabelecimento, na Constituição Federal de 1988, da discriminação racial como crime. Mais ainda, há mecanismos de proteção e promoção de identidades étnicas, como garantia a todos do pleno exercício dos direitos culturais, assim como apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais. Os povos indígenas, por exemplo, têm garantidos seus direitos de desenvolvimento de processos pedagógicos próprios, tradicionais, com liberdade de organização de suas escolas.” (1997, p.5)

Distinções entre o que são medidas governamentais e políticas públicas merecem ser destacadas, face à necessidade de nos posicionarmos politicamente. Entendemos as reformas como

ações circunstanciais, visando a certa notoriedade por quem as impulsiona, tendendo a inovações, mas que não se desvencilham dos processos de reprodução, segundo uma ênfase utilitarista. Pretendem-se totalizadoras, negando o vivido e preconizando a modernização, progresso, racionalidade, cientificidade. Justificam-se pela insatisfação e/ou inadequação da realidade aos modelos em curso. O “novo”, entretanto, não tem sido resultado de uma ruptura. O fascínio pela novidade tem estimulado o consumo de novos valores e novos produtos e implicam a desqualificação do já vivido.

Quanto às mudanças, elas se pautam em situações de inovação experimentadas por coletivos nos espaços escolares e extra-escolares, legitimados por padrões sociais e políticos. Atingem rupturas nas práticas institucionais e direcionam as formulações cotidianas a afirmações epistemológicas de outra ordem. Contemplam questionamentos e têm como desafio superar patamares de legitimidade. Relações sócio-formais como públicos e instituições podem ser abaladas e substituídas, estabelecendo-se como formas culturais ativas. Mudanças significativas ocorrem quando pressões internas sistemáticas fixam normas sobrepondo-se às contradições internas e desvios internos.

Não se pode deixar de reconhecer que as mediações intelectuais identificadas nas contribuições de Gimeno Sacristán (1996), Popkewitz (1997), Torres Santomé (1998), Wallerstein (2002), ou mesmo Kuhn (1996), são fundamentais para afirmar as convicções. O que está posto como desafio é ressaltar significados das experiências de intervir – processos de produção de uma tradição nos termos sugeridos por Hobsbawm e Ranger (1984) e assimilados por Goodson (1995), no que diz respeito à constituição do campo curricular.

O novo, a boa nova, anunciada por governantes que chegam, traz modelos vinculados ao status de oficiais e congelam a realidade. Rituais espasmódicos concebem o currículo como algo manipulável, apreensível, mensurável, relativamente estável. Os sentidos de um ensino alheio à verdadeira experiência, as dificuldades de elucidar o que está sendo “permitido”, é o que se ressalta nesses processos de reformas.

A composição dos textos curriculares difunde modos de entender os saberes, a utilização que se fará dos mesmos e as formas de transmissão. Apresenta-se um emaranhado de referências que se repetem, fragmentam-se e justapõem-se, dispensando-se os núcleos. Além disso, tratam de condições tão alheias e intangíveis, devido à contextualização política, que eliminam as chances de consecução.

É central na elaboração das referências do ensino o conceito de competências, definidas como “*modalidades estruturais de inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer*” (2000).

Em documentos de reformulação curricular para o ensino médio e profissional, para a formação de professores, assim como para o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM, esta concepção de competência também se faz presente.

A contextualização da aprendizagem é observada pela dimensão vivencial que condiciona a interação do indivíduo com sua realidade, através da qual se desenvolve o processo de aquisição de competências. Ainda que as palavras possam mascarar as intenções, as práticas revelam o conteúdo e as consequências do novo conservadorismo de mercado.

Dissociamos tais práticas da ideia de “política”, porque esta implica a inclusão dos que frequentam a *polis*. Observamos como o faz T. T. da Silva (1996, p.118-134), práticas de uma engenharia social, através de mecanismos de inserção de certos conhecimentos e técnicas, sob a posse e monopólio de grupos de *experts*. Nessa perspectiva, a sociedade e a educação são retiradas da esfera política e remetidas para a esfera da manipulação tecnocrática e instrumental.

Os Estudos Culturais, os Estudos Pós-Coloniais e os Estudos Subalternos

Mudanças de significados e sentidos das práticas de pensar-escolher e agir no âmbito dos sistemas de ensino são constatadas ao longo deste processo recente de reformas e o texto curricular concentra muitas das determinações, associando controle e regulação a flexibilização e dispersão das medidas. As orientações oficiais como são os Parâmetros, os Referenciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais revelam interesses de uniformizar e, ao mesmo tempo, dispersar significados e sentidos dos planos e das práticas. Significados são resumidos a representações mentais, subjetivas, polissêmicas, construídas no contexto familiar e social, adquiridas no processo de socialização, mediante o qual as novas gerações incorporam o legado acumulado pela humanidade. Poderá haver rupturas e revelar-se a necessidade de reconstruir significados e eixos de sentidos à luz de novos descobrimentos, experiências e criações.

Ainda que possam ser apresentadas como pólos, as abordagens do currículo como prescrição e os Estudos Culturais mesclam-se e complementam-se, de forma centralizada nas disposições oficiais e na defesa do múltiplo. Muito bem se insere e justifica a organização da experiência educativa em torno das competências, para viver a sociedade da informação e do conhecimento.

A rigidez e o conservadorismo dos textos oficiais, mascarados de discurso acadêmico e servindo-se dos Estudos Culturais, é a expressão mais atual da inclusão desses termos do debate político. Tomar a idéia de democracia como sinônimo de respeito e valorização da diversidade étnica e cultural é desprovida de sentido, quando sabemos da imaterialidade de sua consecução. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 73)² identificamos a recomendação de como a democracia, a paz e a tolerância devem ser visadas:

“... para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. ... a “Pluralidade Cultural” se dá propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz e tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania, compartilhada por todos os brasileiros”.

A sociedade, a cultura, a formação, o trabalho e o currículo têm se apresentado como grandes construções sob a intenção apagar pressupostos, assim como a multiplicidade das condições, para homogeneizar, de maneira harmoniosa e funcional, o conjunto dos dados sob análise. A crítica a uma certa visão do social, do cultural e do político, visão cuja meta é persuadir a maioria para a aceitação de projetos que se substituem.

Destaca-se a pretensão de eliminar as divisões e as diferenças substanciais, suprimindo o trabalho pelo qual a sociedade se institui e se mostra. Elimina-se a existência concreta da luta, da divisão e da contradição. Elimina-se o tempo e nega-se à sociedade a possibilidade de ser histórica, de criar-se internamente em sua diferença. Ao ressaltar o caráter imediato da experiência desconhece a realidade concreta no processo de sua constituição histórica, que engendra o social e o político. Que divisões a sociedade conteria?

Apenas as divisões múltiplas das identidades sociais forjadas a partir das instituições. Se as explicações são insuficientes, as idéias de crise, desvio, desordem, caos, restauram o movimento que a racionalidade promete preencher. Os discursos a respeito da sociedade e da cultura contemporâneas trazem os trabalhadores, os operários, os subalternos, os populares, os habitantes das periferias, favelas e subúrbios, os migrantes, os mobilizados em sindicatos e os participantes de movimentos sociais urbanos e do campo, como uma categoria, no interior de relações com outros grupos que não lhe são antagônicas, mas que, juntos, compõem um universo, com diferenças autênticas, legítimas e toleráveis.

Estudos Culturais, Estudos Pós-Coloniais e Estudos Subalternos

² BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

Em Terry Eagleton (1998), Edward Said (2007), Néstor Garcia Canclini (2011), Ricardo Antunes (2011), Istvan Mészáros (2006) sustentamos as bases para defender os Estudos Culturais e estendermos o debate ao que vêm representando os Estudos Pós-Coloniais e os Estudos Subalternos.

A menção aos Estudos Culturais é fartamente adotada segundo certas influências epistemológicas e políticas. Mesmo quando são citados Raymond Williams, Edward Thompson ou Néstor Garcia Canclini, as interpretações associam-se ao pensamento de Michel Foucault, Jacques Derrida, Giles Deleuze, Felix Guattari, evidenciando a distância das referências marxistas.

Os Estudos Culturais, nos textos de autores brasileiros que se pretendem influentes na história do campo curricular, valem-se de pequenas narrações, valorizam o conteúdo das culturas locais, focalizam a hibridação ou a mestiçagem para compreender o emaranhado das manifestações, articulam-se a teorias feministas e de gênero, a teorias étnicas e raciais, a teoria *queer*, focam as marcas de identidade. Substituem as análises das ideologias por análises de discurso, análises da representação e da produção de significados nos vários artefatos culturais. Buscam distinguir as diferenças consideradas estratégicas na produção do que se revela como cultura excêntrica e sem poder.

Quanto à metodologia, os Estudos Culturais, assim concebidos, realizam-se pela via da etnografia e das análises discursivas ou textuais. Focalizam as formas de vida dos grupos populares, as experiências dos distintos grupos culturais (os jovens, em particular), as práticas escolares dirigidas a grupos que não têm poder. Seus propósitos são incluir nos currículos conhecimentos e habilidades que possam utilizar professores e estudantes para fazer a leitura crítica dos diversos materiais, gerar resistência à ação dos meios de comunicação e tecnologias, de modo a sobreviver à infinidade de imagens e mensagens que nos subordinam como consumidores.

Na verdade, substituem-se expressões para lidar com uma linha de pensamento: a pós-modernidade – afirmada como visão de mundo que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade, objetividade, ideia de progresso, emancipação universal, grandes narrativas.

Em pauta, estão as normas do Iluminismo e as formas de ver o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível – um conjunto de culturas e interpretações desunificadas. É a obra de Jean-François Lyotard (“A condição pós-moderna”) que mais evidência oportuniza à crítica ao alcance do marxismo ou às perspectivas de mudança socialista, nas formulações rebuscadas da filosofia, como a praticam Hegel e Nietzsche, ao fabricar alvos imaginários e caricaturar as posições de seus adversários.

Ao reivindicar atenção para o conteúdo das mudanças históricas, Silva (2006) aponta a dependência que os textos curriculares tomam dos movimentos sociais e econômicos, os aspectos jurídico-normativos, os processos de ensino-aprendizagem. E alerta para o que tem significado a adoção dos Estudos Culturais ou dos Estudos Pós-Críticos, quando abandonam a prática curricular. É de um vácuo em termos de proposições e do distanciamento dos espaços escolares, espaços públicos, que emergem racionalizações extremadas e condições para que se reinstalem as abordagens tecnicistas ou tylerianas, basicamente em referência às competências.

A mesma autora (2006) reflete sobre como se processa a transnacionalização da economia e em que resultam os esforços ou ausência de esforços em relação à infra-estrutura econômica. Afirma:

“a hiper-valorização do individual e a eleição da diferença como capaz de gerar transformações coincidem, no mesmo período histórico, com a transnacionalização da economia, com as definições das políticas educacional e de currículo atreladas às diretrizes de agências internacionais de financiamento, tais como o Banco Mundial, BIRD, Organização Mundial do Comércio, as quais têm finalidades explícitas”.

Leher (2011), de modo semelhante, informa o alcance do que é tomado no vácuo das ações políticas pelos educadores e o que propicia, como movimento de grupos empresariais representantes de entidades patronais, as investidas na educação pública para configurar o currículo e definir a formação e o direito ao trabalho.

O Grupo Pão de Açúcar, a Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte- Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Companhia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros, apresentam-se como iniciativa como iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais.

As teorizações sobre currículo que não façam essa ultrapassagem, afirma Silva (2006) prestam um desserviço aos propósitos de emancipação, quando deixam espaço às políticas de currículo da direita conservadora, ou neo-conservadora como propõe Apple.

Condições políticas, projetos intelectuais, lugares institucionais

A história dos “Estudos Culturais” é contada a partir dos acontecimentos na Universidade de Birmingham, quando em 1964 é criado o Center for Contemporary Cultural Studies, devido a insatisfações que jovens intelectuais marxistas (Raymond Williams, E. P. Thompson, Richard Hoggart) manifestavam com as formas canonizadas do marxismo, isto é, do leninismo-stalinismo (MIGNOLO, 2003, p.407).

A desatenção para com a dimensão cultural na constituição da classe e mais as leituras realizadas nos pólos de colonização pelos estudiosos que se debruçavam sobre as mudanças nos demais continentes resultaram em contribuições distintas e significativas além da renovação do pensamento marxista. Descolonização da Índia, da Argélia, desimperialização da Inglaterra e a emergência de conflitos econômicos, tanto quanto culturais, pela presença massiva de imigrantes, até mesmo entre os intelectuais, são condições com que se confrontam estudiosos e instituições implicados. O marxismo se empenha, ao longo dos anos, em quebrar barreiras entre domínios, gerando necessidade de chegar a atitudes interpretativas, politizando interpretações e práticas culturais, atentando para as determinações econômicas, historicizando radicalmente nosso entendimento das práticas significativas.

Ao revisar as histórias políticas e intelectuais, paralelas e entrecruzadas, menciona Mignolo (2003) é possível se dar conta do que se inclui e o que se multiplica para fora dos Estudos Culturais. Estudos Pós-Coloniais, consolidados pela militância de Edward Said, um palestino que estudou no Egito e passou largo tempo de sua vida ensinando Literatura em Columbia (EUA) são uma vertente do que sustenta a iniciativa de constituir assunto, tema, área, programa de um departamento exigindo recursos públicos, investigadores mobilizados e lutas políticas difundidas.

Os Estudos Subalternos estabelecem-se como realidade a partir de nossas atitudes de inserção ambígua frente ao capitalismo. Nestor Garcia Canclini (2008) adverte quanto aos modos como nos globalizamos como produtores culturais, migrantes e devedores. Três papéis externalizados no fracasso de muitos projetos, identificando-se mais sujeições que patrimônios. Sob efeitos econômicos e sócio-culturais vozes de indígenas, afro-americanos, camponeses e subalternos, feministas e provenientes de outras margens intervêm, marcam posições, mas também se submetem face a incertezas e retrocessos políticos. Estados nacionais dissolvem-se pelos interesses de mercado e influência da grande mídia como agentes do desenvolvimento e da integração da América Latina. Está mundializado o horizonte, a globalização é polivalente, inclui negócios especulativos, migrações em massa, comércio fluido, maior penúria econômica e processos internacionais de violação de direitos humanos.

Estados pós-nacionais são reconhecidos frente à integração, segmentação, homogeneidade e diferenças étnicas, atitudes, estilos de vida, aparências pessoais, marcas globalizadas, condições de trabalho e existência impostas por grandes corporações. Estudos críticos das Ciências Sociais sobre a desregulamentação mundial e a concentração da riqueza favorecem a reavaliação dos interesses na integração latino-americana e os móveis deste interesse. Canclini (2008, p.33) identifica dados que nos mantêm – os latino-americanos – unificados, mais que unidos.

“A ‘internacional’ dos consumidores interage de modo peculiar na América Latina com a desindustrialização e a queda de salários, com a devastação de direitos sindicais conquistados no passado e, acima de tudo com relações ilegais desde que a informalidade passou a prevalecer sobre as legislações que protegiam os trabalhadores”. (CANCLINI, 2008, p.32)

Para subsidiar a perspectiva de luta e enfrentamento com que se lança mão dos Estudos Subalternos, Antunes estabelece bases de análise do que é nosso continente, sua força de trabalho, suas coletividades e seus contextos. “Capital, trabalho e o Estado – e seus estreitos vínculos – contêm a base do metabolismo do sistema”. Dissolver apenas um ou dois é inútil, afirma o autor. Ao recuperar o olhar latino-americano sobre os dilemas do mundo do trabalho, de modo positivo, Antunes contempla desafios presentes n’ “O continente do labor” (2011).

As vias abertas para a América Latina são tomadas pelos movimentos sociais, esquadrihados e explicados histórica e politicamente. A onda de governos conservadores que varreu o continente, faz aproximadamente vinte anos, levou a golpe os direitos sociais por meio de “reformas”. É na dinâmica antineoliberal que Antunes apreende o protagonismo dos movimentos sociais indígenas e camponeses, o ressurgimento das lutas, configurando experiências políticas decisivas, não sem vivenciar um conjunto de dificuldades e mesmo contradições.

Os Estudos Subalternos são tema dos teóricos do currículo quando instalam debates sobre as lutas dos oprimidos, contra a dominação, em torno de questões de profunda significância cultural e educacional. Michael Apple, de longa data – é de 1979 a obra “*Ideology and Curriculum*” – refere e aprofunda recentemente, ao lado de outros intelectuais, o sentido de dar voz aos que costumam ser marginalizados na teoria cultural e nos trabalhos educacionais. De modo semelhante, Torres Santomé, Martínez Bonafé, Gimeno Sacristán, implícita e explicitamente, identificam e repercutem em seus escritos as lutas dos subalternos.

Na obra “*Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*” (APPLE & BURAS, 2008) estão destacados os limites e possibilidades da ação subalterna. Seguindo a Gramsci, os vários autores dão conta do poder das lutas culturais, o significado das sensibilidades populares e a importância de construir movimentos de oposição. O termo é tomado do que na história foi considerado “subalterno” – vassalos e camponeses, pessoas das classes mais baixas do exército.

A Gramsci o termo serviu para proteger-se dos censores, quando no cárcere, em seus “Cadernos” referia-se aos grupos oprimidos, aos operários industriais e camponeses. A circulação dos “Cadernos”, nas décadas de 1960 e 1970, garantiu a conceituação de subalterno da forma como

foi absorvida nos Estudos Culturais, nos Estudos Pós-Coloniais, novas histórias na visão dos que vêm de baixo e nas formas como se incluem nas teorias e pesquisas críticas educacionais.

Considerações finais:

Afirmar a história desde a perspectiva dos que a realizam, disputando como trabalhadores a transformação da sociedade, tem sido a tarefa privilegiada na escrita e quando se faz oportuna sua externalização como obra. Bruner (1997) afirma entre as perspectivas de planejar e desenvolver o currículo esta de dar a saber as realizações em que estivemos implicados.

Localizamos na década de 1980 os significados das lutas e propostas que anunciavam outros patamares das ações educativas. Visando a crianças, jovens e adultos em todos os segmentos da escola, dispusemo-nos a promover políticas sócio-culturais, afirmar identidades como educadores, buscar reconhecimento, impulsionar o progresso educacional e tecnológico e as expressões multiculturais de nossa sociedade e escola.

Admitimos que todas as mudanças reais no currículo se pautam em mecanismos de inovação experimentados por coletivos. São elas que fazem a história do campo curricular e propõem renovações culturais. Historicizar o currículo, acumular dados para recompor certo campo é o caminho da desconstrução dos enfoques vigentes. Nossa proposta é, nesta situação, aponta a base sobre a qual se possa fundar uma epistemologia de cunho político e cultural.

Um balanço das iniciativas em que estivemos envolvidos não nos destaca como vitoriosos. Acentuado o sentido de prescrição curricular, fundado na cumplicidade do silêncio dos sujeitos do processo, a mística do controle central e burocrático deste campo se mantém. Privados do discurso sobre a escolarização e o currículo, o poder e a autonomia dos professores são comprometidos para não abalar a mentira fundamental.

A identificação da crise educacional, como a formula Mészáros (2006), evidencia as expressões da existência das instituições no capitalismo, entre estas, a escola. *“A cega lei natural do mecanismo de mercado, a realização do princípio do ‘bellum omnium contra omnes’, significa que os problemas sociais não são nunca solucionados, mas apenas adiados”*.

O que este autor ressalta é que a crise expõe compreensões distintas a respeito dos modos de perceber e resolver os problemas. Estamos sendo confrontados com problemas que já não podem ser adiados. A intensidade e a gravidade da crise educacional-ideológica é inseparável do grande desafio histórico de superar o capitalismo.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, R. (2011). O continente do labor. São Paulo: Boitempo.

BRUNER, J. (1997). Educación, puerta de la cultura. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. Docencia e cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar Editorial S. A.

CANCLINI, N. G. (2008). Latino-americanos à procura de um lugar neste século. Tradução: Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras.

GOODSON. I. (1995). Currículo. Teoria e História. São Paulo: Cortez.

LEHER, R. (2011). Desafios para uma educação além do capital. In: JINKINGS & NOBILI. Mézszáros e os desafios do tempo histórico. São Paulo: Boitempo.

MÈSZÁROS, I. (2006). A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo.

KUHN. T. (1996). A estrutura das revoluções científicas. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva.

TORRES SANTOMÉ, J. (1998). Globalização e interdisciplinaridade. O currículo integrado. Tradução: Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata.

SILVA, M.A da (2006). Currículo para além da pós-modernidade. Caxambu, MG. Anais da Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

SILVA. T. T. da (1996). Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes.

WALLERSTEIN, Immanuel (2002). O fim do mundo como o concebemos. Ciência Social para o século XXI. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Revan.

XAVIER. G. T. R. (2004). Pretensões de reforma, perspectivas de mudanças. In: SEMERARO, G. (org). Filosofia e Política na Formação do Educador. Aparecida, SP: Idéias e Letras.