

Viviani Anaya, Célia Regina Teixeira

A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas plural e kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial

Revista e-Curriculum, vol. 2, núm. 2, junho, 2007

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76620210>



Revista e-Curriculum,
ISSN (Versão impressa): 1809-3876
ecurriculum@pucsp.br
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Brasil

Como citar este artigo

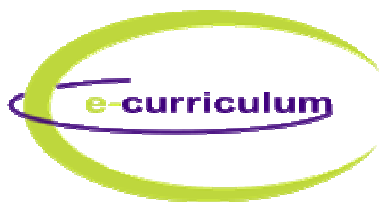
Fascículo completo

Mais informações do artigo

Site da revista

www.redalyc.org

Projeto acadêmico não lucrativo, desenvolvido pela iniciativa Acesso Aberto



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista E-Curriculum ISSN: 1809-3876
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A FLEXIBILIDADE CURRICULAR DAS ESCOLAS PLURAL E KANAMARI: OS ESTUDOS CULTURAIS E SUA IMPORTÂNCIA NO CURRÍCULO OFICIAL

THE CONTEMPORARY SOCIETY AND THE CURRICULAR FLEXIBILITY OF THE SCHOOLS PLURAL AND KANAMARI: THE CULTURAL STUDIES AND YOUR IMPORTANCE IN THE OFFICIAL CURRICULUM

ANAYA, Viviani

vivianianaya@terra.com.br

TEIXEIRA, Célia Regina

, cel.teix@terra.com.br

RESUMO

Este artigo aborda o campo curricular caracterizado por sua significativa revisão de temas e de influências teóricas decorrentes dos modelos culturais atuais. O foco curricular é discutido apoiando-se na dimensão cultural apontada por Moreira, Freire, Silva e Sacristán. Aponta-se a necessidade de inclusão de aspectos pertencentes à dimensão cultural e democrática dos envolvidos no ato educativo, além de algumas experiências que tiverem como elemento sua revisão conceitual e organizacional, inseridas no conhecimento da realidade cultural de discentes e docentes; são apontadas a experiência curricular da Escola Plural em Belo Horizonte e, também, da Escola Kanamari no sudeste do Estado do Amazonas.

Palavras-chaves: Educação; Currículo Escolar; Flexibilidade Curricular; Experiência Emancipatória em Currículo; Inclusão Social.



ABSTRACT

This article approaches the curricular field characterized by its significant revision of subjects and theoretical influences decurrents of the actual cultural models. The curricular focus is argued supporting in the cultural dimension pointed by Moreira, Freire, Silva and Sacristán. It is pointed the necessity of inclusion of pertinent aspects to the cultural and democratic dimension of the involved in the educative act, beyond some experiences that can have as element its conceptual and organizational revision, inserted in the knowledge of the cultural reality of professors and students, are pointed the curricular experiences of the Plural School in Belo Horizonte and, also, of the Kanamari School in the Southeast of the State of Amazon.

Key-words: Education. Curriculum scholar; Flexibility Curricula; Experience Emancipation in Curriculum ; Included Social.

1 INTRODUÇÃO

O século XXI traz em seu bojo profundas marcas de desigualdades sociais que se apresentam nos bolsões de miséria, nas calamidades sociais, na fome de muitos e na opulência de alguns. Nesta conjuntura da sociedade contemporânea, é viável destacar a complexidade de ações do homem referentes ao enfrentamento de questões que apontam para o muito que ainda está por ser pensado e realizado em termos de alternativas criativas para os problemas de nossa época, em especial, aos problemas da escola.

Afirmar que as escolas – públicas e particulares – ocupam um lugar de destaque no contexto de todas as instituições é importante e necessário, uma vez que elas também contribuem para investigar a complexidade do real, seja na proposição de alternativas ou no agravamento de situações de exclusão social.

Neste sentido, a escola, ao defender com os sujeitos envolvidos no ato educativo, a proposição de alternativas criativas pautadas no conhecimento da realidade, aponta-nos um dos

ingredientes que asseguraria o transpor de alguns dos elementos que pertencem à dimensão de exclusão social.

1. 1 A sociedade, a educação e o tempo que vivemos

Dados reais, como os divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU)¹, apontam que, no Brasil, algumas ações devem ser propostas para atender as metas estabelecidas até a próxima década, uma vez que até 2015, todos os cento e noventa e um (191) Estados-Membros das Nações Unidas assumiram o compromisso de erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento.

As metas apontadas pela ONU de ações que viabilizem e conduzam a superação de obstáculos são gigantescos, necessitando de maiores reflexões por todos que estão envolvidos no fazer cotidiano da escola.

Em seu relatório², apontam para urgência em se reduzir pela metade, nos anos de 1990 a 2015, a proporção da população com renda inferior a um dólar por dia; que seja reduzida pela metade, entre 1990 e 2015, a proporção da população que sofre de fome; garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino básico; eliminar a disparidade entre os sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis de ensino, a mais tardar até 2015; reduzir em dois terços, entre 1990 e 2015, a mortalidade de crianças menores de 5 anos. Todas essas metas propostas pela ONU leva-nos a pensar o que nós, educadores, podemos propor para amenizar os problemas vividos pela população brasileira? Como a educação, a escola e o currículo devem entender essas problemáticas a serem superadas? São homéricos os desafios.

Outros dados também significativos, são os divulgados pela ONU, via Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNDU, em que o Brasil ocupa o espaço atribuído à



oitava (8ª) economia entre as Nações Contemporâneas, contrastando violentamente com o sexagésimo quinto (65º) país em qualidade de vida, segundo os Parâmetros da Organização das Nações Unidas que formulam os Índices de Desenvolvimento Humanos (IDH).

Refletir sobre a discrepância destes dados e das metas a serem atendidas acima, apontam-nos para a necessidade de levar até a unidade escolar essa realidade complexa e, juntamente com os envolvidos no ato educativo, propor ações pontuais que favoreceriam uma maior conscientização sobre as questões acima.

No espaço educativo, a escola, como difusora e geradora de conhecimentos, passa a ter importância na medida em que tornam mais visíveis suas possibilidades de reflexão sobre a realidade.

A educação que ocorre nesse espaço educativo necessita ser colocada centralmente como um forte agente de oportunidades para as pessoas, principalmente ao viabilizar informações e reflexões sobre os problemas enfrentados pelos agentes sociais inseridos nessa comunidade. Dentro deste contexto, torna-se premente rever o papel de ator educativo que em suas ações facilite o descobrimento da película que pode recobrir e, conseqüentemente, escamotear os reais determinantes das sérias problemáticas sociais. Com isso, o espaço educativo contribuirá para o enfrentamento e adequação dos seus problemas cotidianos, uma vez que oportunizará maior visibilidade sobre os determinantes dos problemas.

Vale destacar a necessidade de revisão de alguns princípios gerais que são apontados, como solução às disparidades enfrentadas: perceber a necessidade de não conceber a educação como garantia da superação de disparidades e discrepâncias, bem como considerar fatores e contextos maiores como os blocos econômicos que determinam regras e normas, as quais os países subdesenvolvidos devem atender. Deixar de perceber estas relações de poder econômico seria o mesmo que legitimar e aceitar a desobrigação do Estado, em termos de qualidade de ensino e melhoria na qualidade de vida das pessoas.

Neste contexto, a escola, como um instrumento que facilita a desocultação desses fatores excludentes, tem uma importância inigualável para aqueles que dela se aproximam e precisam.

Esta importância está relacionada às suas ações e aos seus encaminhamentos pertinentes a um projeto de emancipação humana.

Nas palavras de Moraes (1997, p. 132), a revisão do papel da escola ocasiona em seu entorno mudanças satisfatórias ao conciliar em seu meio “[...] a emancipação de sujeitos históricos capazes de construir seu próprio projeto de vida.”

A relevância da função e do papel da escola é reconhecida quando lhe cabe desencadear, no seu meio, reflexões que facilitem discernir a dimensão emancipatória, incorporando as mais diversificadas situações para as quais os desafios atuais da sociedade contemporânea requerem posicionamentos e alternativas de seus cidadãos.

Neste sentido, concebendo-se que a sociedade, por meio de suas instituições, deve assegurar a seus cidadãos um futuro de oportunidades dignas, a escola – como uma dessas instituições – deve contemplar, em seus projetos, as necessidades existentes e futuras da comunidade. Para isso, enquanto *lócus* democrático, a escola necessita compor pautas de reflexões, análises e discussões internas ao processo educacional, contemplando alguns aspectos como: os atores sociais e o seu próprio processo de envolvimento – professores, diretores, coordenadores e comunidade escolar – as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas no mundo contemporâneo que afetam a escola e os processos educacionais e a garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidade de uma educação de qualidade. Reunir estes elementos, em um processo analítico e comprometido com a realidade educacional e do país, significa buscar elementos para que todos os atores sociais consigam atuar, participar e transformar a realidade.

2 CONHECENDO UM POUCO MAIS DA REALIDADE QUE VIVEMOS

Efetivamente, assegurar este futuro que impõe como condição o conhecimento que os sujeitos sociais possuem, implica superar alguns entraves como a irrelevância do sistema educacional brasileiro. A realidade tem nos mostrado a necessidade de sua superação quando o foco está na emancipação humana.

Segundo Freire (2001, p. 21-22), a escola democrática deve ser uma bandeira de luta para todos os envolvidos na educação; defende que por ser um espaço livre, se constitui em ambiente fecundo, onde devem ocorrer discussões sobre as problemáticas pertinentes ao povo e,

conseqüentemente, incorporar essas reflexões numa dimensão curricular, conduzindo para a valorização dela, uma vez que a luta

[...] em favor da escola, que sendo pública deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de sua qualidade. Este é também um direito e um dever dos cidadãos do Primeiro Mundo: o de se baterem por uma escola mais democrática, menos elitista, menos discriminatória. Por uma escola em que as crianças do Terceiro Mundo e as do Primeiro não sejam tratadas como gente de um mundo estranho e demasiado exótico.

Neste aspecto, quanto se localiza, também, a importância da escola, além das outras instituições, o currículo escolar está implícito na discussão, exigindo uma constante revisão conceitual³ e organizacional⁴, priorizando a realidade dos sujeitos que procuram o sistema educativo. Com isso, o currículo escolar, sua revisão constante tanto conceitual quanto organizacional, está atrelado à concepção para além de um desenho com poder de aprisionar e reduzir os conhecimentos da cultura humana em modelos inflexíveis que devem ser transmitidos de geração a geração.

Entretanto, segundo Sacristán (1999, p. 147), atrelar as relações de poder é essencial, uma vez “[...] que ao falar de escola e de educação escolarizada situamo-nos diante de fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura como conjunto de significados ‘desinteressados’ que nutrem os currículos escolares”. Portanto, o currículo é entendido como ferramenta imprescindível para compreender as múltiplas formas pela qual está organizado, assim como os interesses que atuam e estão em permanente jogo na sociedade e na escola, conforme artigo Teixeira, 2005⁵.

Os dados apontados pela ONU e os PNDU devem atrelar-se às mudanças ocorridas na sociedade contemporânea por meio de processos de globalização e internacionalização das economias. Tal fenômeno tem influenciado as práticas sociais, não apenas nos grandes centros urbanos, mas igualmente nas pequenas comunidades.

Neste contexto, a escola não conseguiu manter-se neutra às ações destas mudanças, uma vez que em seu *lócus*, todas as contradições deste modelo econômico e cultural se refletem, pontuando processos de desenvolvimento e formação. A relevância dos estudos focados na

valorização da cultura tem uma proposta importantíssima, principalmente quando seu foco está em atravessar de forma explícita, os interesses sociais e políticos diversos e se dirigir a muitas das lutas no interior da cena atual que os sujeitos estão inseridos.

A escola enquanto agência social e o currículo escolar, por ser ele um instrumento que norteia o trabalho nela desenvolvido, precisam considerar que não conseguiram a imunidade. Por isso, o currículo escolar é marcado pela visão de mundo da sociedade do momento e sua prática reflete a visão de mundo expressado nos documentos orientadores (currículo formal e escrito), por meio das formas efetivas de ação dos agentes educacionais (currículo em ação) e, dos valores, normas, hábitos, atitudes que governam as relações nas salas de aulas (currículo oculto).

O currículo, visto como um instrumento norteador de práticas escolares, conteúdos programáticos e estratégias metodológicas indicam e contribuem na formação de uma cultura local que reflita as necessidades da comunidade e da escola.

Segundo Silva (1996, p. 179), o currículo “[...] está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social”. Ele – currículo – possui um papel de suma importância por ser um instrumento mediador entre a escola e a comunidade. Ao realizar essa mediação, o currículo possibilita a construção da ação pedagógica através da articulação entre os conhecimentos construídos na prática social e transmitidos, organizados e transformados na prática escolar. A defesa deste pressuposto de ressignificação dos conhecimentos pelo currículo, elemento mediador entre escola e comunidade, está pautado na fala de Henry Levin, em entrevista concedida a Torres (2000, p.178) quando considera que o conhecimento elaborado na escola deve viabilizar o efetivo e profundo conhecimento para além da superficialidade atual

[...] os seres vivos constroem sua própria compreensão a partir da experiência. Você pode me fazer memorizar [...] é um nível muito superficial de conhecimento. Não é compreensão. Compreensão é tomar a experiência e formar sua própria análise, que também é muito próxima da compreensão de Gramsci de produção de conhecimento. Eu diria que essa abordagem também é compatível com a construção orgânica de conhecimento de Freire por meio da experiência, por meio das coisas que contam em nossa vida.

Esta prerrogativa é utilizada para superar a ação de saberes fragmentados e escolarizados em uma idéia de “grade curricular”. O currículo escolar está além da grade curricular, convergindo nas múltiplas dimensões que constituem as identidades, a visão de mundo e de sociedade.

Alternativas criativas, via currículo, priorizando a dimensão de conhecimentos sólidos, são apontados, neste artigo, como um elemento de inclusão, principalmente se estiverem focadas na superação das desigualdades reais vividas pelos sujeitos.

Neste sentido, Sacristán (1999, p. 209) nos propõe as seguintes perguntas básicas da filosofia educativa que hoje, deixam de estar reclusas no mundo afastado dos discursos e dos exercícios de especulação teórica, para aparecerem refletidas em questionamentos muito concretos das práticas políticas, organizacionais, curriculares e metodológicas. “A legitimidade de projetar um modelo de educação e da prática pedagógica pertence a quem? Quem deve decidir o conteúdo da escolaridade? Como construir uma escola mais curiosa e aprendente?”

Nesta construção de legitimidade, o papel da comunidade é valer-se da flexibilidade curricular. Discutir com a comunidade escolar a flexibilização curricular implica considerar alguns aspectos que norteiam os fins e a prática didática da escola e, conseqüentemente, do docente.

2.1 Alternativas criativas

Uma ação pautada na flexibilidade e na proposição de alternativas criativas no universo educativo está relacionada ao currículo intertranscultural.

Segundo Reinaldo Matias Fleuri, prefaciando a obra de Padilha (2004, p.13), o neologismo “intertranscultural”, criado por Padilha, aponta um modo de compreender o currículo, uma vez que ao defender este termo

[...] busca indicar as ambivalências de significados propostos pelos diferentes pontos de vistas e pelas variadas, e por vezes divergentes, concepções que entram em debate, no cenário acadêmico, para construir respostas consistentes aos novos desafios que se colocam na sociedade planetária.



Neste sentido, a defesa é de um currículo articulado com a prática escolar, numa perspectiva que vai além da valorização de uma única cultura. O currículo escolar articulado com as questões práticas, inerentes ao cotidiano de seus atores, revê a herança de ser entendido como um caminho definido por padrões conceituais e comportamentais, passando ser entendido como tramas culturais que atravessam e sustentam as relações entre as pessoas na escola. Assim, ao ser entendido como tramas culturais, propõe-se o desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola.

Conforme Padilha (2004, p. 286- 291), alguns eixos devem ser priorizados no currículo intertranscultural: o primeiro, está relacionado a uma reflexão permanentemente crítica e atualizada sobre a própria relação com o Estado, educação escolar e democracia. Retomar a reflexão sobre as suas experiências – alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras, funcionários e funcionárias, direção e toda a comunidade escolar – superando suas práticas, às vezes cristalizadas, conduzem a uma revisão dos caminhos antes percorridos; o segundo, está relacionado à continuidade de projetos.

Nem sempre a superação das dificuldades é meta daqueles envolvidos, uma vez que ainda estamos aprendendo pressupostos democráticos de participação. A descontinuidade administrativa também tem maior espaço de domínio devido à inexistência de números significativos de projetos políticos-pedagógicos de curto, médio e longo prazo, tanto na escola quanto na comunidade; o terceiro, está relacionado à construção do projeto político-pedagógico, destacando sua importância para a escola e a participação dos sujeitos envolvidos. Esta importância, caracteriza-se numa construção coletiva, ativa e participativa dos diversos segmentos escolares, visando à promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário.

Portanto, ao discutir os eixos apontados, estamos priorizando o sujeito social, uma vez que todos os envolvidos no processo educacional possuem construções históricas identitárias diferenciadas. Vale ressaltar que a construção de espaços dialógicos que contemplem as especificidades históricas dos sujeitos estão, ainda, no Brasil, sendo construídas. Algumas experiências abarcando a dimensão dialógica entre escola e comunidade é verificável na Escola Plural e de Kanamari.

Essa responsabilidade coletiva, por parte de cada pessoa pertencente ao segmento social escolar, segundo Silva (1995, p. 159), possibilitaria

Que os/as estudantes pratiquem e se exercitem em ações capazes de prepará-los adequadamente para viver e participar em sua comunidade. Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa colocar em ação projetos curriculares nos quais o alunado se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do/a docente [...].

Portanto, fica evidente o papel e a importância da escola quando o foco é a aquisição de saberes, assim como o respeito pelos conhecimentos que os alunos das camadas populares possuem ao inserir-se no ambiente educativos escolares, favorecendo a ampliação de seus conhecimentos em sua própria vida por meio de trocas e do diálogo como as que pontuam as aprendizagens compartilhadas.

Neste sentido, com a ampliação e a valorização dos conhecimentos dos alunos, alguns ingredientes pertencentes à emancipação do homem estariam sendo contemplados. Freire (1992, p. 240) reafirma que a possibilidade de libertação se amplia quando os sujeitos “[...] tomarem as suas histórias como reflexão e, destacando seus problemas, enfrentarem-nos”.

Embora a escola e a comunidade possuam aspectos diferentes quanto às condições de experiências, é necessário concebê-las como parceiras das experiências que constituem o currículo escolar. O debate com seus pares – docentes e discentes – está alicerçado no desenvolvimento de ações articuladoras. Com este foco, aponta-se para a construção de um currículo a partir das necessidades comunitárias contribuindo para que os atores possam se conhecer através dele, bem como saber receber criticamente os elementos sócio-culturais de fora.

Refletir sobre as possibilidades de determinado modelo de currículo, principalmente o intertranscultural, implica em compreender as necessidades e interesses da comunidade articulados à realidade e aos embates sócio-culturais nos diversos espaços.

A escola como um espaço democrático de diversidade e pluralidade deve, em seu bojo, atentar para ações de diálogo entre as diferenças, de produção coletiva, de respeito à

singularidade de cada um, de desenvolvimento da autonomia e enquanto espaço que os sujeitos criam e recriam seus significados.

Os estudos culturais, focados na valorização da cultura têm como categorias a questão do gênero e a sexualidade, a nacionalidade e a identidade nacional, o colonialismo e o pós-colonialismo, a raça e a etnia, a cultura popular e seus públicos, a ciência e a ecologia, a política de identidade, a pedagogia, a política da estética, as instituições culturais, a política da disciplinaridade, o discurso e a textualidade, a história e a cultura global numa era considerada por alguns como pós-moderna.

2.2 Alternativas criativas focadas na dimensão cultural

Com base na dimensão cultural expressa em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecida e destacada a importância que a dimensão cultural assume tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais.

Conforme Moreira (2004, p. 20), “[...] assiste-se a uma verdadeira revolução cultural, à expansão de tudo que se associa à cultura. Ainda, o conceito de cultura tem seu poder analítico e explicativo, na teorização social, significativamente reforçado. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares”.

Desta forma, revisões e proposição de alternativas curriculares são importantes, principalmente as propostas pela Escola Plural e Escola Kanamari.

A proposta da Escola Plural merece destaque, uma vez que se constitui em uma das propostas pioneiras na área curricular no Brasil.

A Escola Plural (2003), tem uma proposta curricular desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte. Ela defende o direito à escola e a aprendizagem para todas as crianças e jovens. Uma revisão da estrutura da escola, do sistema seriado brasileiro que tem sua marca na classificação e seleção e, conseqüentemente, na exclusão de muitos, é apontada como meta a ser atingida. Esse programa da Escola Plural, propõe alguns “eixos gerais”. Eles são destacados na organização em ciclos de idade de formação ao longo da educação básica, no trabalho coletivo em todos os níveis e numa nova construção curricular. A

implantação tem sido um movimento dialético de construção coletiva, com iniciativas emancipatórias.

A Escola Plural defende que os processos escolares são diversificados conforme a comunidade escolar, de acordo com as condições dos educandos e as condições de trabalho na escola. Por isso, propõe referenciais curriculares que orientem a construção da proposta curricular em todos os níveis e modalidades de ensino. Os sujeitos envolvidos discutem e participam na Escola Plural da construção curricular, principalmente os referentes à cultura popular brasileira, que é diferente da cultura da classe média (dominante).

Assim sendo, os sujeitos sociais apontam elementos que devem ser privilegiados na composição do currículo: onde moram, as religiões, as festas e outros rituais, as relações com familiares e membros da comunidade e as relações com o próprio corpo. A proposta curricular da Escola Plural reafirma o papel da escola enquanto espaço de manifestação e da vivência da cultura, enquanto lugar de encontro, de trocas, de vivências e convivências de cada idade, com expressão das culturas locais e gerais e, o currículo, como construção coletiva enquanto movimento constante de proposição e reformulação de alternativas revisoras e criativas

Vale destacar, também, a relevância da proposta da Escola Kanamari. Esta proposta curricular tem como foco os anseios de uma comunidade indígena originária e habitante do sudoeste do Estado do Amazonas. Essa comunidade com sujeitos pertencentes à família lingüística Katutina, falante da língua kanamari tinham enquanto anseios a superação de bloqueios advindos nas interações com os homens que não pertenciam a sua aldeia. Eles defendiam que muitos conflitos cotidianos vivenciados eram decorrentes da dificuldade de comunicação e lingüística . Para tanto, propuseram a substituição da língua materna pela Portuguesa. A defesa era a necessidade de saber o que e como pensavam os homens pertencentes à sociedade brasileira, assim como esta os via e interferia em suas vidas.

Para atender a esta prerrogativa, dois aspectos nortearam a elaboração inicial da proposta curricular: a primeira, seria a introdução gradativa da língua portuguesa articulada com os fonemas existentes tanto numa como na outra língua; a segunda, foi eleger uma concepção que estaria orientando vários olhares sobre a maneira de conceber os sujeitos e a cultura. Para

contemplar esses aspectos referentes à concepção de homem e a valorização de sua cultura, foi necessário inspirar-se na proposta freireana de alfabetização, com referência, também, nos temas e nas palavras geradoras, na dimensão de significação dos conhecimentos para os envolvidos em questão. A defesa dos temas geradores, na proposta curricular da Escola de Kanamari, está pautada nos objetivos de abordagem referente à realidade dessa comunidade indígena e a sociedade numa dimensão mais ampla; sai da dimensão particular para a dimensão geral, conduzindo para aprendizagens significativas sobre a realidade. Os temas geradores utilizados na alfabetização dessa comunidade são: alimentação, moradia, terra, cultura material, manifesto cultural, saúde, trabalho e contato entre sociedades.

Inspirada em Freire, vale destacar, segundo Labiak (2004, p. 86), pesquisadora e executora da proposta da Escola de Kanamari, que

[...] apesar do programa estar elaborado e ser aplicado em Português, para executá-lo se faz necessário, além de um conhecimento básico da língua Kanamari, conhecer a cultura desta sociedade, pelo menos o suficiente para promover a discussão, recheá-la com fatos e dados de sua história e cosmologia, fatos do seu cotidiano com os imponderáveis da vida real [...].

Com a valorização do aspecto cultural abordado tanto pela Escola Plural quanto pela Escola Kanamari, fatos do cotidiano destas comunidades são trazidos para dentro da escola, via currículo. Desta forma, esses saberes são refletidos e ressignificados, possibilitando a intervenção crítica nos aspectos sociais, econômicos e culturais que, de certa forma, os afetam.

Uma breve conclusão

O currículo escolar é um campo de significação que pode promover a formação de sujeitos críticos, criativos, capazes de iniciativas ou de sujeitos que detêm a dificuldade de articulação e criticidade.

Na organização dos currículos escolares é necessário considerar, além das experiências dos educandos, aquelas traduzidas pelas discursividades, na influência da mídia, na revolução nos sistemas de informação e comunicação e nos processos de socialização promovidos pela escola. A educação do futuro depende da capacidade de interagir com as novas formas de aprender e os novos modos de construção do conhecimento. Atualmente toda experiência educativa de alunos e

professores deve ser conduzida na escola enquanto um elemento imprescindível do currículo, uma vez que a escola deve contemplar, em seu currículo, o que acontece além de seus muros.

Entretanto, a revisão do papel da escola é muito importante. Pérez Gómez (1998, p. 19) aponta algumas contradições no conhecimento desse papel. Aponta, ainda, que essas contradições são verificáveis enquanto mecanismos de reprodução da arbitrariedade cultural dominante “[...] onde se intercambiam explícita ou tacitamente idéias, valores e interesses diferentes e seguidamente enfrentados”. Com isso, ele defende uma revisão sobre o papel desempenhado pela escola e pelos docentes, por essas idéias, valores e interesses serem muitas vezes ignorados, principalmente se permanecerem na superfície dos fatos explícitos, desconsiderando os ingredientes advindos com as experiências dos alunos culminando para a perda da riqueza das informações geradas num âmbito mais escondido e, portanto, implícito.

Outra questão a ser tratada é a questão da equidade. Para tanto, questões reflexivas apontam para: Como garantir uma educação para todos que responda às expectativas e necessidades dos diferentes indivíduos e grupos? Como transitar de um currículo distante das problemáticas do mundo e dos interesses dos próprios alunos e ancorado em um saber disciplinar descontextualizado para um currículo significativo capaz de favorecer a compreensão dos fenômenos naturais sociais e culturais? Como transformar um currículo tradicionalmente assentado na segurança proporcionada pela metáfora disciplinar em um instrumento que predisponha ao questionamento, a uma aprendizagem reflexiva?

Uma das alternativas criativas referentes a essas reflexões e a uma nova possibilidade de organização curricular está inserida em propostas de flexibilização do currículo como forma de favorecer e otimizar a afirmação da cultura local como essência da constituição das comunidades de aprendizagem, tendo como eixo central, a participação dos sujeitos escolares. Com isso, assinala-se no bojo curricular, a necessidade de situar a aprendizagem de saberes em conexão com a experiência dos alunos. Afirma-se então, que as novas formas de construção do conhecimento devem estar associadas ao surgimento de problemas relacionados a situações reais, adquiridos na colaboração com a comunidade científica.

Experiências curriculares como as da Escola Plural e da Escola Kanamari, apontam para a superação do conceito de fronteiras entre saberes populares do cotidiano dos envolvidos na aprendizagem com os saberes sistematizados pela escola.

¹ A pesquisa e a coleta de dados foi realizada no site das Nações Unidas no Brasil (ONU).

<http://www.pnud.org.br/odm/index.php>. Acesso em 02 de jun. de 2006.

² A pesquisa e a coleta de dados foi realizada no site oficial das Nações Unidas no Brasil (ONU). <http://www.pnud.org.br/odm/index.php>. Acesso em 02 de jun. de 2006.

³ Revisão conceitual curricular, esta posta enquanto uma reflexão sobre a realidade brasileira contemplando os aspectos: que tipo de sujeito social – a escola e o currículo – pretendem formar, quais as exigências que este sujeito enfrenta cotidianamente fora dos muros escolares.

⁴ Revisão organizacional, esta posta enquanto uma formatação dos espaços escolares e das disciplinas escolares enquanto áreas de conhecimento articuladas com a realidade cotidiana dos sujeitos.

⁵ TEIXEIRA, Célia Regina. Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço. In: *Revista Dialogia*, v. 4, p. 115-125, 2005. (em papel) ou (on line) no site:

http://www3.uninove.br/mkt/publicacoes_cient_06.php?secao=pubcient&subsecao=6

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Maria Cândida de. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. In: **Educação e Sociedade**. [online]. ago. 2002, vol.23, nº 79 [citado 07 Jun 2006], p.15-38.

Disponível http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020020003000003&lng=es&nrm=iso. ISSN 0101-7330. Acesso em 10 jul de 2006.

NELSON, Cary; TREICHELER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence . **Estudos culturais: uma introdução**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7-38.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.) **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo; Cortez, 2004 – Instituto Paulo Freire – Biblioteca Freireana, v. 9.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** In: SACRISTÁN, J.Gimeno e PÉREZ GÓMEZ A. I. *Compreender e transformar o ensino.* 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 13-26.

REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – **Escola Plural** – Secretaria Municipal de Educação /SMED. Belo Horizonte: 2003.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA. Tomaz Tadeu da. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995, p.'159-189.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos.** Tradução de Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Artigo recebido em 04/03/2007

Aceito para publicação em 29/05/2007

Para citar este trabalho:

ANAYA, Viviane; TEIXEIRA, Regina Célia. A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas Plural e Kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial . **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 2, junho de 2007.



Breve Currículo das autoras:

Célia Regina Teixeira

Possui Graduação em Pedagogia (1991), Especialização em Didática Geral e Currículos do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT (2001) e, Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Atualmente é Coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional, professora titular e orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso do Centro Universitário Nove de Julho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos do Ensino Fundamental e Avaliação Educacional. Suas atividades pedagógicas envolvem principalmente os temas: avaliação educacional, educação infantil, currículo escolar, sucesso escolar, escola pública, competências e habilidades do professor.

Endereço para acessar este CV:
<http://lattes.cnpq.br/0160751688492465>

Viviani Anaya

Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Associadas do Ipiranga (1985), Especialização Lato Sensu em Docência no Ensino Superior - UNIFMU (2004) e Mestranda em Educação: Currículo, na linha de pesquisa: Formação de Educadores - PUC/SP. Atualmente é professora convidada da Pós-Graduação da UNINOVE, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, temas transversais, interdisciplinaridade, didática, políticas públicas e teorias curriculares.

Endereço para acessar este CV:
<http://lattes.cnpq.br/9157166769354539>