

A ESCOLARIZAÇÃO DOS SABERES POPULARES E A INFLUÊNCIA DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Gustavo Pereira Côrtes

RESUMO

Atualmente, um dos desafios da educação tem sido criar condições favoráveis de aprendizagem em que os alunos compreendam e valorizem a riqueza de conhecimentos resultante da diversidade étnica que contribui para a formação do patrimônio cultural brasileiro. Este artigo discute a real inserção dos saberes populares nos currículos educacionais, relacionando a vida escolar com a vida cotidiana de seus alunos e professores, tendo como foco principal a realidade da Escola Plural de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Folclore; Currículo Escolar; Escola Plural.

ABSTRACT

The creation of a favorable learning environment in which the students understand and appreciate the knowledge originated from the ethnical diversity that contributed to the Brazilian popular culture is one of the challenges of the country's educational system. The insertion of the popular knowledge in the educational curricula, relating the everyday life experiences of students and teachers to their school life is discussed in this paper, using the "Escola Plural" of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil as its main focus.

Key-words: Folklore; School Curriculum; Escola Plural.

RESUMEN

Actualmente, un desafío de la educación ha sido el de crear condiciones favorables de aprendizaje en que los alumnos comprendan y valorizen la riqueza de conocimientos resultante de la diversidad étnica que contribuy para la formación del patrimonio cultural brasileño. Este artículo discute la inserción real de los saberes populares en los currículos educacionales, relacionando la vida escolar con la vida cotidiana de sus alumnos y profesores, colocando como foco principal la realidad de la "Escola Plural" de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Palabras claves: Folclore; Currículo Escolar; Escola Plural.

INTRODUÇÃO

Como já afirmava Durkheim (1955), a vida em sociedade constitui-se na principal forma de relacionamento entre os indivíduos. Entretanto, para que o grupo social funcione como uma unidade, é necessário que as pessoas que o compõem pensem e ajam coletivamente. Isso é conseguido através da cultura. A cultura, neste sentido, tem por finalidade adaptar o indivíduo não só ao seu ambiente natural, mas também ao seu lugar na sociedade.

As expressões culturais existentes na sociedade oferecem aos indivíduos uma identidade social necessária para uma vida coletiva, ou seja, o auto-reconhecimento frente ao grupo no qual interagem. (Martinez, 2002). Uma das principais formas de transmissão destas diretrizes tem sido a educação transmitida pelas escolas que, através de suas infinitas formas, busca oportunizar a todos, os saberes e os conhecimentos culturais.

O conhecimento escolar é selecionado no interior da cultura social mais ampla, passando por processos de disciplinarização e escolarização e se distinguindo dos demais saberes sociais: o conhecimento cotidiano, a religião, a filosofia, o conhecimento científico e o senso comum (Lopes, 1999). Dentro desta realidade, torna-se imprescindível que a escola coloque em prática uma dinâmica de trabalho que considere a teia de relações que se estabelece cotidianamente no seu interior, a qual está repleta de diferentes visões de mundo, saberes e tradições.

Em estudo anterior (Côrtes, 1998), foi observado que, em 10 escolas da rede pública e 10 escolas da rede particular de ensino em Belo Horizonte, o estudo da cultura popular era pouco utilizado. Nas escolas pesquisadas, verificou-se que 40% dos professores não utilizam desses conteúdos nas suas disciplinas, 33% utilizam como atividades culturais extras, festas juninas ou semana do folclore e para os 27% restantes, este conteúdo era estudado de forma sistematizada e pedagogicamente integrada ao currículo da escola. Estas observações serviram como inspiração para a realização deste estudo, defendido como Dissertação de Mestrado em 2003, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Neste trabalho, tentou-se verificar a existência ou não de conteúdos acerca da cultura popular no projeto pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, possibilitando uma prática sociocultural transformadora, que incentive o reconhecimento da identidade cultural e a cidadania dos seus alunos.

CULTURA E EDUCAÇÃO

Questionar o saber e a cultura legitimada pela educação e veiculada nas escolas não é tarefa fácil. Tal discussão envolve problemas epistemológicos e posições antagônicas de natureza política, refletindo-se nos estudos desenvolvidos por pesquisadores da área educacional. Entretanto, mesmo envolvidos por tantos obstáculos, torna-se necessário situar cultura e educação no âmbito escolar, buscando compreender como se dá a legitimação dos saberes escolares e quais as razões para se priorizar determinados conteúdos culturais em detrimento de outros saberes.

Conceitualmente, cultura envolve um conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo social (Martinez, 2002). Nela, o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesse conjunto de códigos, durante a sua infância, ele aprende os valores do grupo; por eles é, mais tarde, introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (Chauí, 1995; Lopes, 1999). Como afirma Martins:

“Cultura é o conjunto de padrões de comportamentos, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de um povo” (1986, p.15).

Fourquin (1993) afirma que entre cultura e educação existe uma relação orgânica, pois toda educação é sempre educação de alguém por alguém; ela pressupõe a comunicação, a transmissão, a aquisição de conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores, que constituem o que se chama de conteúdo da educação. Desta forma, pode-se admitir um conceito segundo o qual os fatos culturais se comunicam e se impõem, em qualquer sociedade, pelos processos educacionais sistemáticos ou pela difusão de informações, transmitidos de forma tradicional, de geração a geração, ou mediante os meios de comunicação.

Partindo do pressuposto de que tudo pode ser cultural e do fato de que no tempo escolar não cabe tudo, é difícil se estabelecerem níveis, prioridades ou hierarquias de saberes entre os diversos conteúdos a serem selecionados pela escola. Deve-se compreender que toda educação escolar parte sempre de uma seleção no interior da cultura existente na sociedade, através de uma reelaboração dos conteúdos culturais que serão escolhidos e transmitidos (Fourquin, 1993).

Entendendo-se cultura como um sistema aberto de informações, comportamentos e representações sociais, ela tende, em si mesma, para a diversificação. As propostas educativas devem, desta forma, estar coerentes com esta caracterização, precisam estar abertas à diversidade individual. Segundo Sacristán:

“[...] não existe um objeto mítico a ser preservado, mas sim, características valiosas em todos os sistemas culturais, ao lado de outras dignas de serem corrigidas. Se considerarmos a amplitude da cultura existente em uma sociedade, os currículos escolares deveriam ser acolhedores desta diversidade cultural e integrador de matizes, respeitosos em relação aos valores da democracia e da liberdade dos indivíduos” (1999, p.153).

Observa-se, em graus variados, uma tentativa de abertura à diversidade individual em projetos educacionais governamentais recentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto das Escolas Plurais de Belo Horizonte. A escola moderna especializou-se em determinados conteúdos, historicamente construídos, que foram considerados como essenciais. O que tentaremos argumentar é que não se pode admitir a negação de outras possíveis características culturais existentes, especialmente na cultura popular, e as suas possibilidades educativas.

FOLCLORE: O ENFOQUE DINÂMICO DE UMA TRADIÇÃO

O termo Folclore, nascido de duas palavras anglo-saxônicas, *Folk* e *Lore*, ou “*saber do povo*”, foi divulgada por Willian John Thomas no periódico *The Athenauem* pela primeira vez em 22 de agosto de 1846 (Martins, 1986).

Ao significar o saber popular, a palavra *Folklore* se opunha ao “saber erudito”, saber este dominante em uma sociedade considerada, na época, como civilizada, transmitido pela instrução organizada, pela escola e pelo livro (Revel, 1989). Folclore seria, pelo contrário, conhecimento basicamente transmitido oralmente (Almeida, 1974),

incluindo as artes e técnicas aprendidas por imitação ou exemplo, excluindo, pois, os produtos de massa ou industrializados.

No Brasil, a partir da década de 20, a noção de que o meio rural era o local privilegiado das tradições populares, teve sua origem nos primeiros estudos sobre a cultura do povo. O homem do campo era considerado mais conservador, tradicional, ingênuo, rude, características básicas do Folclore (Amaral, 1948). A consequência deste fato é de que, ainda hoje, tudo que se relaciona à cultura erudita e à escolarização é ameaça ao Folclore. Está aí uma das fortes razões para a inexistência de trabalhos que buscavam relacionar os saberes populares com a escola (Martins, 1986). A ampliação dos meios de comunicação, a chegada da educação com os conteúdos dispostos em disciplinas rígidas, quebrariam o isolamento destes povos, e determinariam o fim da cultura local.

No período pós-guerra, uma ampla movimentação em torno dos estudos sobre o folclore brasileiro emergiu na década de 50 e 60. No contexto mundial da época e com a preocupação internacional com a paz, o Folclore era visto como fator de compreensão e incentivo à apreciação das diferenças entre os povos. O conjunto das iniciativas então desenvolvidas caracterizou a campanha que ficou conhecida no país como *Movimento Folclórico* (Vilhena, 1997).

O movimento tinha urgência de atuação: os elementos culturais autênticos da nação estariam seriamente ameaçados pelo avanço da industrialização e pela modernização da sociedade. Por essa razão, o Folclore devia ser imediatamente preservado e intensamente divulgado. A atribuição de uma autenticidade e pureza, originária na cultura do povo, e interpretada como a própria essência cultural da nação, ameaçada pela época moderna, era extremamente problemática e contraditória. O caráter dinâmico e contemporâneo das manifestações populares se impunha, especialmente naquele que era o tema privilegiado das preocupações do Movimento Folclórico: os *folguedos*¹. Os folguedos revelavam a cultura popular como um todo integrado, inseparável da vida cotidiana. Eram eventos em ação, abertos e contraditórios, ligados ao passado e continuamente adaptados ao presente; um caminho privilegiado para captar a originalidade do processo de formação da cultura brasileira e seu movimento (Andrade, 1959).

É característica do Folclore a sua aceitação coletiva, isto é, que o fato seja comum a uma localidade, que pode mudar ou não sua forma de apresentação devido à sua plasticidade, mas que mantém a sua função. Fernandes afirma que:

“[...] o folclore constitui uma realidade social, trata-se de algo dinâmico e complexo, em constante transformação [...] Todo elemento folclórico existe como parte de um todo, integrado a um contexto sócio-cultural que lhe dá forma, significado e função” (1978, p.119-120).

A REAL INSERÇÃO DOS SABERES POPULARES NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

¹ Folguedos são brincadeiras, jogos, danças e representações teatrais existentes dentro das festas nacionais, exercendo uma função específica nas sociedades que se interessam pela sua criação e manutenção (Côrtes, 2000).

Na medida em que a escola apresenta a função de ensinar, transmitir conhecimentos e cultura como o seu principal papel social, ela pode tornar público um conhecimento privado de determinado grupo social. Os processos curriculares detêm a centralidade do conhecimento e ditam as normas para a escolha dos saberes que serão ministrados e legitimados nas escolas. É no currículo escolar que se encontra o campo de políticas culturais, terreno dos acordos e conflitos dos diferentes saberes. O processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar passa a ser um reflexo de processos sociais mais amplos de acumulação material e legitimação de uma ordem social (Lopes, 1999; Fourquin, 1993).

O currículo escolar, escolhido dentro de processos de seleção cultural, faz parte dos instrumentos privilegiados da função de integração cultural reproduzida pela escola. Tais instrumentos fazem com que se estabeleça a idéia de supremacia dos saberes gerais sobre os saberes locais, da teoria sobre a prática, do pensamento abstrato sobre a experiência concreta. Parte-se do princípio que existe um conhecimento escolar que é universal, historicamente construído, sistematizado e dominante e que deva ser ensinado a todos. Nesta construção, muitos conhecimentos são excluídos e outros são privilegiados na organização dos saberes curriculares (Santos, 1992).

O currículo escolar, desta forma, assume um importante papel cultural, pois constrói sujeitos particulares, corporifica narrativas específicas sobre conhecimentos, sobre formas de organização da sociedade e sobre os diferentes grupos sociais. Desta forma, enquanto algumas trajetórias de alguns alunos são valorizadas e instituídas como modelos, outras são depreciadas ou proscritas dos processos educativos, pela dificuldade que os alunos apresentam em assimilar os valores, comportamentos e conhecimentos que a escola se propõe a ensinar (Silva, 1995).

O Folclore nas escolas tem, na maioria das vezes, uma conotação que pode ser considerada como restrita ou caricaturada. Atualmente, estão sendo divulgados o que podem ser chamados de modismos étnicos, ligados a trajes, danças, músicas, penteados, alimentação, entre outros. Sabe-se que esta adesão se dá mais pela linha do exotismo do que pela importância do conhecimento. A escola deveria aproveitar a abertura destes espaços cedidos para informar corretamente sobre a rica heterogeneidade cultural nacional, promovendo o acesso à pluralidade de conhecimentos oferecidos pela cultura de nosso povo (Segalla, 2000).

Através da educação, o Folclore pode ser mantido não apenas como um sistema de idéias, valores e expressões. Há também um sentimento que se mantém através dele, que se revigora e que orienta o comportamento e as atitudes do homem na sociedade em que vive. Quando uma criança brinca de roda, este brincar tem toda a significação e a importância psicossocial que teve para as crianças do passado, não se tratando apenas de uma sobrevivência, de algo do passado, que poderia ser tomado como parte de uma inércia cultural. O contexto sociocultural se alterou, mas preservou-se as condições que asseguraram a vitalidade e a influência dinâmica dos elementos folclóricos:

“De um lado, a criança aprende a agir como ser social: a cooperar e a competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras sociais existentes na herança cultural [...] De outro lado, introjeta em sua pessoa técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivados culturalmente” (Fernandes, 1978, p.62).

Tratados como estudos sem importância, estes conteúdos só encontram significado nas chamadas atividades extra-classe, com a denominação de atividades

complementares, extra-escolar ou de lazer. Normalmente desenvolvidos no mês de agosto, dentro de disciplinas isoladas, especialmente a Educação Física, os projetos que discutem este assunto raramente ultrapassam os limites do exótico. Segundo Segalla (2000), nestas comemorações, o uso do Folclore como recurso didático perdeu o principal objetivo que seria a sua problematização enquanto campo de estudos da educação, uma oportunidade para estar discutindo pesquisas realizadas no cotidiano, voltadas para a cultura plural e conflitante das ruas. O Folclore ainda apresenta, nas atividades escolares, apenas trabalhos específicos como a semana do folclore ou eventos classificados como típicos.

Trabalhar com o ensino dos saberes populares nas escolas leva o professor a questionar-se sobre como se utilizar deste conhecimento aprendido nas ruas, incluindo-o, de forma sistematizada, dentro da realidade escolar, sem que seja desfigurado de suas características essenciais (Mclaren, 2000).

EDUCAÇÃO FÍSICA: PORTA DE ENTRADA PARA TRABALHOS FOLCLÓRICOS NA ESCOLA

A Educação Física vem atravessando um período de mudanças no Brasil. Os estudos mais recentes buscam maior integração entre o professor e a bagagem cultural trazida pelos seus alunos, através de discussões voltadas aos significados das práticas pedagógicas e dos conteúdos utilizados pela disciplina em suas aulas (PCN - EF, 1998).

Atualmente, o discurso sócio-político que lidera o processo de transformação na Educação Física propõe um modelo de personalidade cujo objetivo é a formação de um homem crítico, criativo e consciente, integrado com o meio em que se relaciona, buscando relacionar seus conteúdos curriculares a este processo. Estas novas práticas pedagógicas passaram a discutir a questão da *cultura corporal*² e sua relação com as práticas executadas pelos professores. Enquanto práticas sociais, elas refletem a atividade produtiva humana de buscar respostas às suas necessidades físicas e culturais. Neste sentido, compete à Educação Física dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e de sentidos, pois foram social e historicamente construídos. (Coletivo de autores, 1992).

De acordo com Souza & Vago (1997, p.28), é necessário construir um ensino da Educação Física que possa participar da produção da cultura como um tempo e um espaço de conhecer, de provar, de criar, e recriar as práticas corporais produzidas pelos seres humanos ao longo de sua história cultural, como os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as formas de ginástica, as lutas”, enfatizando sempre que o aluno deve configurar-se como um sujeito desta produção cultural, partindo do próprio acervo de experiências que possui.

Todas as crianças sabem pelo menos uma brincadeira ou um jogo que envolva movimentos. Esse repertório de manifestações culturais pode e deve ser compartilhado na escola (Vago, 1996). As manifestações folclóricas de um povo, elementos mais

² De acordo com o Coletivo de Autores, Cultura Corporal seria “o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (1992, p. 38).

persistentes e visíveis de certas formas de atuação social, podem e devem se inserir na educação escolar. Tais manifestações preenchem alguma função na sociedade, e contribuem para a interação e a identidade cultural. Sob o ponto de vista da infância, por exemplo, no contato com os folguedos populares, as crianças não só aprendem algo valioso, como também adquirem uma experiência social significativa para o desenvolvimento de sua personalidade (Sales, 1999).

Com isto, nas aulas de Educação Física, os alunos podem vivenciar diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais (Sborquia & Gallardo, 2002), compreendendo como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e não discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais, já que os jovens se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções, são elementos indispensáveis. Assim, as manifestações da cultura popular, através dos seus mais variados elementos, que são quase sempre desenvolvidos em grupos, irão atuar na formação individual e coletiva de um determinado agrupamento, auxiliando no seu desenvolvimento social como sujeito e na formação de uma identidade cultural, cujo foco é o respeito à diferença e à diversidade existentes entre as pessoas e grupos.

ANÁLISE DAS PROPOSTAS DA ESCOLA PLURAL

A defesa de um currículo centrado em problemas do cotidiano, que envolva a experiência das crianças e seus interesses, em busca de elementos que possam compor um conhecimento sistematizado, vem sendo reconhecido, desde a década de 90, como uma importante forma de trabalho pedagógico por aqueles que buscam superar os processos de exclusão e a evasão de alunos ocorrida nas escolas. Este tipo de abordagem curricular visa romper com a estrutura disciplinar rígida dos currículos acadêmicos, buscando valorizar a experiência de alunos e professores, suas vivências e inserção cultural (Santos, 2000).

A discussão sobre a elaboração de currículos escolares baseados em programas que insistem em utilizar a cultura popular, a ética, a sexualidade, o meio ambiente, entre outros, como alicerces dos processos de ensino ditos alternativos e oficiais no Brasil, defronta-se com vários dilemas. Neste sentido, será feita a análise de um importante projeto governamental, que anuncia, a princípio, a busca de uma educação igualitária para todos.

Não se pretende, aqui, discutir a viabilidade ou inviabilidade da proposta. Vale ressaltar a presença do discurso acerca da pluralidade cultural e a preocupação com os reflexos deste estudo no sistema educacional.

Em 1994, surgiu uma nova proposta de trabalho pedagógico para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A proposta, denominada Escola Plural, pretendia contribuir de forma eficaz, na redução dos índices de evasão e reprovação existentes no ensino fundamental da rede pública municipal. (Belo Horizonte – Prefeitura Municipal, s/d).

Concebendo a educação como direito de todos, a Escola Plural pretendia mudar radicalmente as estruturas consideradas excludentes. O projeto previa que ações menos discriminatórias nas instituições possibilitaria a construção de uma escola mais democrática. Partindo de uma análise detalhada e mais profunda de aspectos do cotidiano escolar:

“[...] a Escola Plural redefine aspectos que tradicionalmente contribuía para a exclusão de amplos setores da sociedade, apontando para a necessidade de se construir uma nova organização pautada na horizontalidade das relações, possibilitando um avanço na gestão democrática e na construção da prática educativa pelo coletivo de profissionais, pais, alunos e comunidade em geral” (Castro, 2000, p.6).

A Escola Plural impulsionou transformações substantivas, seja na estrutura da escola, seja na concepção acerca do conhecimento trabalhado, ou mesmo na esfera de sua representação social. Buscando fortalecer a autonomia das diferentes escolas através da garantia da institucionalização das experiências pedagógicas que ali se construía, o projeto se propôs a articular conhecimento e vida social, identidade e diversidade (Belo Horizonte – Prefeitura Municipal, s/d).

Entretanto, o modelo de ensino preconizado pelo projeto tem sido duramente criticado. Segundo diversos relatos coletados nesta pesquisa, aos olhos da sociedade, a Escola Plural é fraca porque seus critérios de avaliação não estão bem compreendidos por todos, além de não permitir a reprovação. Desde a sua implantação, diversas escolas continuam resistindo às mudanças e vários professores recontextualizaram³ as propostas de forma bastante diferente daquela prevista pelo projeto.

Os avanços percebidos na construção de projetos pedagógicos, no fazer coletivo da Escola Plural, podem ser vistos como alternativas para a compreensão de novos significados para os saberes escolares:

“As escolas precisam se constituir como espaços públicos privilegiados de cultura, de forma a permitir a vivência coletiva, a recriação e a expressão da cultura. Para tanto, não apenas precisam abrir-se como espaço cultural da comunidade, articulando-se com a produção cultural da cidade, mas também precisam assegurar que essa abertura se materialize e se expresse no seu currículo, garantindo que a totalidade da experiência escolar passe a ser cultural” (Castro & Baptista, 1999-2000, p.23).

A aproximação da cultura popular com a escola deve se dar em todos os níveis de escolarização e cabe ao professor direcionar este processo. Para isto, faz-se necessário que as políticas públicas, além de outras soluções, ofereçam cursos de capacitação para que os professores não se sintam reféns de um conteúdo com o qual não estão familiarizados.

Talvez o projeto da Escola Plural devesse ter buscado, inicialmente, investir na formação dos professores dentro de cada área, para depois buscar alternativas interdisciplinares de ensino. A interlocução com a escola deveria se dar ao nível das propostas organizadas coletivamente, de forma que os docentes se sentissem envolvidos

³ Segundo Bernstein (1995), o discurso pedagógico passa por um processo de recontextualizações sucessivas. Ele é deslocado do campo acadêmico e recolocado na escola, passando por diversas instâncias públicas e privadas, que buscam transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar. Dentre as agências de recontextualização estariam as diretrizes dos governos centrais e estaduais, as editoras, as escolas e mesmo os docentes, na sua prática pedagógica.

e vivenciassem todo o processo, desde a sua formulação e organização, até a sua execução e avaliação. Desta forma, problemas como a relação da escola com a sociedade, o reconhecimento da lógica da organização e da constituição do conhecimento escolar e a desconstrução das tradicionais barreiras entre o conhecimento erudito, de massa e popular, poderão ser suplantados, dando resultados satisfatórios a um projeto efetivamente plural.

A DIVERSIDADE CULTURAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte está trabalhando com os saberes populares, buscando compreender as razões e os significados da inclusão ou não desses elementos no seu currículo. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semi-estruturadas com 30 profissionais de várias áreas, em uma escola municipal.

No início do trabalho, o que chamou a atenção foi a indicação da escola a ser pesquisada. De acordo com a regional, responsável pela indicação, esta unidade era considerada um modelo no que se refere a projetos ligados à cultura popular. Entretanto, o que se via na prática era um projeto duramente criticado pelo corpo docente. Uma das críticas estava relacionada ao fato de que os professores não se viam como parte ativa no processo, pois a equipe de profissionais que havia elaborado o projeto, na sua grande maioria, não estava mais nesta escola.

Apesar de ser reconhecido como um plano educacional democrático, a Escola Plural também recebe críticas quanto à falta de liberdade para implementação de projetos específicos, o que contradiz todo o discurso do programa. Fica evidente que há uma grande barreira entre a elaboração de um projeto e a sua prática em sala. De acordo com os relatos, podemos destacar como principais falhas na efetivação do programa: a precariedade de material de trabalho, a falta de adequação dos projetos ao conteúdo ministrado pelo professor, o apoio financeiro reduzido e a falta de reconhecimento das regionais e da prefeitura. Além disto, os professores afirmam que os alunos demonstram resistência, preconceito e, inclusive, vergonha com relação a comemorações ou celebrações ligadas à cultura popular tradicional. A aceitação destes conteúdos acontece de forma mais concreta quando permeados de elementos presentes na mídia. Segundo um dos relatos, seria bem mais fácil que os alunos participassem de uma festa de Halloween⁴ do que de uma quadrilha numa festa junina. Isto demonstra, de acordo com os entrevistados, o quanto a influência dos modismos pode provocar o desprestígio das manifestações e saberes típicos de nossa cultura, fato que provocava preocupação e incômodo nos professores.

Apesar de existirem várias dificuldades quanto à efetivação das propostas ligadas ao Folclore, estava clara a importância de se trabalhar com os saberes populares, como forma de reconhecimento da cultura trazida pelo aluno, o que serviria como fator motivante para os seus estudos. A escola percebeu que, para que a educação se efetive, é necessário que os conteúdos curriculares sejam significativos para o educando, que ele possa reconhecer-se como sujeito ativo nesse processo histórico.

⁴ Halloween: também conhecida como Dia das Bruxas, comemorada na noite de 31 de outubro, é uma festa típica nos Estados Unidos e Europa, que vem ganhando um grande espaço em nossa cultura através da televisão e das escolas de inglês; geralmente celebrada com festas a fantasia, fogueiras e com crianças fantasiadas de monstros, fantasmas e bruxas.

Não resta a menor dúvida que os projetos trabalhados dentro do programa caracterizam práticas educativas inovadoras, pois permitem novas organizações de tempos e conteúdos. Os professores não negam que na Escola Plural exista espaço para trabalhar. Entretanto, alguns deles afirmam que estão quase sozinhos nesta empreitada, o que torna muito difícil ou quase inviável a realização de um trabalho que realmente reflita uma prática rica em experiências sociais e culturais, concordante com os anseios dos alunos, da escola e de toda a comunidade atendida.

CONCLUSÃO

“Água mole em pedra dura,
tanto bate até que fura”.
(Ditado Popular)

Dentre os valores educativos relevantes para o desenvolvimento do ser humano destacam-se as manifestações da cultura popular. Debater esta problemática educacional é discutir a própria condição humana, levando à reflexão sobre a abrangência do campo cultural e sua importância no contexto escolar.

Por que não incluir nas comemorações escolares formas de expressão cultural dos próprios alunos, sem tratá-las apenas como exotismos, muitas vezes descontextualizadas, quando comparadas à sua origem? A escola deveria, neste sentido, resgatar a cultura popular como memória viva, mantendo o caminho aberto para a discussão e a valorização do saber do povo.

Segundo a grande maioria dos professores entrevistados, os projetos estudados e os livros consultados, concluiu-se que o desenvolvimento de atividades pedagógicas em torno da cultura popular contribui na formação dos espíritos de cidadania e de nacionalidade, levando o aluno a se perceber como ser universal, conhecedor de suas raízes, identificando-se com seus grupos sociais, suas linguagens, suas histórias e as de sua comunidade.

Entretanto, para que esta realidade se concretize, torna-se indispensável que os professores criem situações de aprendizagem nas quais os alunos identifiquem, primeiramente, os aspectos da cultura popular no local onde vivem, para depois extrapolar os seus limites geográficos, por meio de pesquisas bibliográficas e atividades de campo. Para que isto seja viável, as escolas deveriam criar projetos pedagógicos que auxiliassem o corpo docente neste caminho; tendo o apoio das políticas públicas, que viabilizariam cursos de capacitação para tal conteúdo. Desta maneira, professores e alunos sentir-se-iam mais motivados a valorizar suas origens e a respeitar outras culturas, buscando uma maior tolerância às diferenças, criando uma prática sociocultural transformadora, reconhecendo e vivenciando, através da escola, a diversidade cultural presente na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. Inteligência do folclore. 2. ed. Rio de Janeiro: Americana, 1974.

AMARAL, A. Tradições populares. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948.

- ANDRADE, M. Danças dramáticas do Brasil. São Paulo: Martins, 1959.
- AYALA, M. Cultura popular no Brasil. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. Cadernos Escola Plural I: construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar. Belo Horizonte: PBH, s/d.
- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: ensino de quinta a oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTRO, M. C. P. S. Escola Plural: a função de uma utopia. Anais do 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Microservice, 2000. CD-ROM.
- CASTRO, M. C. P. S.; BAPTISTA, M. C. Escola Plural: direito a ter direitos. In: PREFEITURA MUNICIPAL. BELO HORIZONTE. Escola Plural e a constituinte escolar – o direito a ter direitos. Subsídios para a discussão. Cad.2. Belo Horizonte: PBH, abr.1999/jun.2000.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- CÔRTEZ, G. P. A Educação Física, folclore e a escola: qual a relação? Apresentação oral realizada na I Convenção das Escolas de Educação Física de Minas Gerais. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 1998.
- _____. Dança Brasil, festas e danças populares. Belo Horizonte: Leitura, 2000.
- DURKHEIM, E. Educação e sociologia. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- FERNANDES, F. O folclore em questão. São Paulo: Hucitec, 1978.
- FOURQUIN, J. C. Escola e cultura. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- LOPES, A. R. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999.
- MARTINS, S. Folclore: teoria e método. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1986.
- MARTINEZ, M. E. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU, V. M. (Org.) Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, p.120-155, 2002.

McLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REVEL, J. A invenção das sociedades. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALES, A. R. O folclore na pré-escola. 1999. 76f. Monografia (Especialização em Formação de Professores de Educação Infantil) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 1999.

SANTOS, L. L. C. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. Porto Alegre: Informativo Teoria e Educação, 1992.

_____. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, V. M. (Org.) Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, p.46-59, 2000.

SBORQUIA, S. P.; GALLARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.23, n.2, p. 105-118, jan. 2002.

SEGALA, L. A troça, a traça e o forrobodó: folclore e cultura popular na escola. In: GARCIA, R. L. (Org.) Múltiplas linguagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A, p.61-76, 2000.

SILVA, T. T. da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física. Presença Pedagógica, v.3, n.16, p.18-29, jul./ago. 1999.

VILHENA, L. R. Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964). Rio de Janeiro: Funarte/Fundação Getúlio Vargas, 1997.

VAGO, T. M. Educação Física na escola: lugar de práticas corporais lúdicas. Presença Pedagógica, v.2, n.10, p. 50-57, 1996.

Professor Mestre em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Membro da Comissão Mineira de Folclore. Diretor do Grupo Sarandeiros/MG
E-mail: sarandeiros@gmail.com