

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: O IMPACTO DA CULTURA POPULAR NO ESPAÇO ESCOLAR

Andréa C. Batista de Souza

Especializada em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos. Pesquisa produzida sob orientação da Profª Ms. Fabiana Felix do Amaral

Resumo

Este artigo faz uma análise da escola brasileira e da legislação abordando as políticas educacionais que buscam assegurar práticas educativas que incorporam as manifestações da cultura popular brasileira. Pretende promover uma reflexão sobre a oficialização da temática diversidade cultural frente à escola, relacionando o papel da cultura na escola de hoje e a formação de professores, agentes na mudança das práticas escolares. O referencial adotado inspira-se em idéias de Gramsci, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Edgar Morin, Ana Mae Barbosa entre outros, percorrendo o caminho histórico da cultura popular na escola brasileira.

Palavras-chave: educação; legislação; cultura; diversidade cultural.

Abstract

This article analyzes the Brazilian school of law and regulatory policy addressing the educational policies that seek to assure educational practices that incorporate the events of Brazilian popular culture. It aims to promote a reflection on the understanding of the process of formalizing the theme of cultural diversity outside the school, linking the role of culture in today's schools and teacher training, change agents in school practices. The adopted framework is based on ideas of Gramsci, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Edgar Morin, and Ana Mae Barbosa among others, following the path history of popular culture in Brazilian schools.

Keywords: education; law; culture; cultural diversity

Resumen

Este artículo analiza la escuela brasileña de la ley y la política de regulación frente a las políticas educativas que tratan de garantizar que sus prácticas educativas que incorporen los acontecimientos de la cultura popular brasileña. Su objetivo es promover una reflexión sobre la comprensión del proceso de formalizar el tema de la diversidad cultural fuera de la escuela, que une el papel de la cultura en las escuelas de hoy y de formación de profesores, agentes de cambio en las prácticas escolares. El marco adoptado se basa en las ideas de Gramsci, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Edgar Morin, Ana Mae Barbosa, entre otros, siguiendo el camino de la historia de la cultura popular en las escuelas brasileñas.

Palabras clave: educación; derecho; la cultura; la diversidad cultural

Introdução

“Tendo a cigarra em cantigas
Folgado todo o verão,
Achou-se em penúria extrema
Na tormentosa estação.
Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.
Rogou-lhe que lhe emprestasse,
Pois tinha riqueza e brio,
Algum grão com que manter-se
Té voltar o aceso estio.
A formiga nunca empresta,
Nunca dá, por isso junta.
“No verão em que lidavas?”
À pedinte ela pergunta.
Responde a outra: “Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.
- Oh! bravo! - torna a formiga -
Cantavas? Pois dança agora!”

BOCAGE (La Fontaine - Fábulas - Lady Editora, 2003)

É muito comum que esta seja a versão da história apresentada às crianças nas escolas. O final onde a cigarra, cumprindo seu papel de artista, traz descontração e entretenimento ao formigueiro, onde formigas que somente sabiam produzir eram obrigadas a relaxar durante o tenebroso inverno, e é a cigarra quem as salva de não cometerem atentados uma contra as outras, raramente é contado.

Este artigo buscou analisar a escola brasileira, através da análise de sua historicidade e de seu alarmante quadro de baixo desempenho e como tem sido aplicada temática da diversidade cultural e a presença de manifestações da cultura popular brasileira no espaço escolar.

Analisando as leis e diretrizes que visam assegurar a presença dessas temáticas no currículo escolar, buscou-se analisar também questões relacionadas à formação de professores e quais os obstáculos que impedem tantos educadores de aplicarem práticas educativas que contemplem a presença das manifestações da cultura popular nas escolas.

Este artigo buscou referência nas idéias de Gramsci, Paulo Freire, Edgar Morin, Moacir Gadotti e Ana Mae Barbosa e teve como objeto de estudo um projeto educativo e cultural, que se apropriando da linguagem circense, buscou trabalhar além dos conteúdos formais da escola, a diversidade cultural e contribuir com a for-

mação humana dos alunos envolvidos.

Após serem tecidos os contrapontos entre os conceitos teóricos apresentados e a realidade do objeto observado, foram apresentadas algumas possibilidades, no sentido de que a educação brasileira seja repensada, busque uma identidade e ofereça uma melhor qualidade de ensino às crianças.

Momentos da história da educação brasileira

Atualmente, uma das maiores preocupações da sociedade brasileira tem sido a educação devido ao baixíssimo nível de desempenho demonstrado nos índices de avaliação e mesmo pelos problemas testemunhados através de reportagens da televisão como a violência, a indisciplina, a falta de interesse dos alunos e de vínculo da família com a escola. Inúmeros programas têm sido implantados na tentativa de melhorar a qualidade de ensino, o Brasil vive hoje o momento em que o maior número de alunos está freqüentando a escola na história do país, ainda assim, a escola vem colecionando um fracasso após outro. O mercado de trabalho encontra dificuldade em absorver os jovens, pois é na prática que mais se percebe o resultado desse quadro alarmante.

A palavra Educação tem origem no latim e está relacionada à palavra *educere* que significa conduzir para fora, ou seja, quando se pronuncia a palavra educação está referindo-se a algo que já existe e está sendo conduzido para fora. No Brasil, a história da educação é constituída por grandes rupturas e cópias de modelos estrangeiros, aliás, essa história já se inicia com uma ruptura estrondosa que é a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus ao Brasil, incumbidos de educar os índios de acordo com o modelo europeu. O que na verdade acontecia é que a educação oferecida pelos jesuítas era uma forte ferramenta utilizada no processo de dominação, característica que se repete em todo o processo da história da educação brasileira, inclusive hoje, quando a educação é usada para manter o sistema vigente com o domínio da classe hegemônica.

Em 1930, no governo de Getúlio Vargas é criado o Ministério da Educação e Cultura, desde então inúmeras tentativas de reforma no sistema educacional brasileiro vêm acontecendo, mas em sua maioria, essas propostas seguem um modelo estrangeiro distante da realidade brasileira.

Após muitas “ondas pedagógicas”, com raras exceções, a escola brasileira ainda é conteudista, as classes continuam lotadas, os recursos aumentaram, mas seu emprego ainda não resulta em dados positivos, em plena era da tecnologia, a grande maioria das salas de aula possui quadro negro e os professores agora sofrem com uma desvalorização da classe, pois perderam o papel de intelectuais dentro da sociedade, vivendo numa alienação promovida por um sistema educacional que se apóia nos

princípios do neoliberalismo.

E existe atualmente um agravante, a escola está recebendo um novo perfil de aluno: a criança criada sob os valores neoliberais, por famílias apoiadas em leis que determinam direitos, mas não conseguem fazer valer os deveres dos responsáveis, estimuladas a serem as pessoas mais consumistas possíveis, estas crianças estão sem espaços para brincar e chegam à escola sem as habilidades proporcionadas pelo ato de brincar. Para agravar ainda mais este quadro, vivem num mundo que estimula cada vez mais a violência, e esta também adentra os portões da escola sob várias formas, não somente a física, mas também a verbal, a que tira a autoridade do professor enquanto adulto, responsável e como pessoa humana, a violência presente em gestos e olhares, nas relações professor-aluno, aluno-aluno, professor-família, escola-comunidade, professor-professor.

O resultado de tudo isso: grande parte dos alunos que atingem o final do ensino fundamental são analfabetos funcionais, fazem leituras, mas não interpretações, ainda é baixo o número dos que dão continuidade aos estudos no ensino médio e menor ainda o número dos que finalizam o ensino médio.

Nunca houve tantas crianças freqüentando as escolas, nunca houve tanta oportunidade para se estudar, mas o Brasil continua sendo um país com baixíssimo nível de desempenho escolar. No próximo ano, em 2010, preparados ou não, e nem é preciso citar o quanto estão despreparados, professores e comunidade escolar em geral, terão de incluir os alunos portadores de necessidades especiais, sejam quaisquer que forem essas necessidades:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9º, § 2º, da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, decreta: “Art. 9ºA. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Sem preparação, sem estrutura física, sem apoio. E com a propaganda do governo em rede nacional que estimula as famílias a enviarem seus filhos portadores de necessidades especiais, dentro da chamada política de inclusão, como se a escola pública atual fosse o espaço mais adequado para essas crianças e adolescentes.

Portanto o caos está instalado. E é preciso que esteja instalado mesmo e que tome conta do sistema escolar de forma tão pungente que autoridades deixem de fingir que está tudo bem e professores retomem seu papel de intelectuais e articuladores da sociedade.

Em meio a todo esse quadro, o que se pode afirmar sem receios é que o que menos foi pensado no Brasil até os dias de hoje, é numa educação que valorize a história e a cultura brasileira, portanto numa educação verdadeiramente brasileira.

Paulo Freire¹ sofreu com as repreensões da ditadura por pensar em alfabetização para todos, principalmente para adultos que com o êxodo rural lotaram as grandes cidades sem saberem ler ou escrever. Freire antecipou as discussões sobre a desigualdade social resultante desta falta de política educacional para os adultos e da falta de apoio ao professor, mas ao invés de ser ouvido, foi preso e exilado.

Para se constatar que estas discussões eram fundamentadas, basta perceber como estão lendo e escrevendo os alunos de 9º ano das escolas públicas atualmente. Hoje o número de alunos dentro das escolas é o maior da história da educação brasileira, mas estar na escola não significa estar recebendo uma boa formação da escola.

E qual o espaço de Paulo Freire e de outros autores brasileiros como Anísio Teixeira e Moacir Gadotti, que são reconhecidos em muitos países, na formação dos professores no Brasil? Qual o reconhecimento dado a esses pensadores dentro de seu próprio país?

Este artigo buscou questionar a educação brasileira e o espaço da cultura brasileira dentro das escolas, pesquisando entre leis, diretrizes e autores qual atenção tem sido dada a esta temática.

Diversidade cultural nas escolas: processos de oficialização

Ao aluno da escola pública brasileira, salvo raras exceções, resta estudar um conteúdo que é desconectado de sua realidade, assim como o estudante de pedagogia está sendo atropelado por teorias que apontam os problemas, mas não dão respostas.

Atualmente a educação é um grupo de cegos sendo guiado por outro cego (Espírito Santo, 1998, p.) e é dessa forma que se pensou ser possível manter o sistema vigente, pois a própria hierarquia das áreas do conhecimento dentro dos currículos escolares demonstra essa intenção. Para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são reservadas em média, cinco a seis aulas semanais, contra apenas duas aulas semanais de Arte e dependendo do sistema educacional, apenas uma aula semanal.

O ser humano primeiramente desenhou e a partir daí num complexo processo cultural de criação e associação criou a escrita, seguindo esta lógica a disciplina de Arte dá início as demais áreas do conhecimento.

Na escola, porém, essa hierarquia é apresentada ao inverso, já que ler, escrever e calcular são saberes necessários à manutenção do sistema. Esses conhecimentos são básicos para que o indivíduo possa servir às fábricas, empresas e outros empregos onde o objetivo, para o trabalhador, deve ser a mera servidão, sem reflexões.

Conhecer seu próprio potencial, pensar, refletir, se expressar e criar ou conhecer a cultura do outro como se propõe a área de Arte, são competências que oferecem perigo ao domínio da classe hegemônica, por isso essa disciplina é tão desvalorizada, possuindo poucas aulas, sem valer nota, sem cobranças de conteúdo. Um arte-educador da escola pública, com carga completa, ou seja, que ministra 40 aulas semanais tem em média 20 salas de aula, logo atende em média, 600 alunos por semana. Justamente a disciplina que tem propostas totalmente voltadas para a formação humana do aluno, recebe esta importância do sistema educacional. Nem é preciso comentar que são números insanos, mas são reais.

Aqui se apresenta a forma como o conhecimento é configurado na escola, que segue a mesma lógica do conflito entre culturas hegemônicas e culturas subalternas, e que determina essa hierarquia das disciplinas do currículo escolar.

O conceito de culturas subalternas tem referência na obra de Gramsci. Com este termo Gramsci procurou diferenciar as culturas produzidas pelo povo das culturas consideradas oficiais, as culturas hegemônicas. Essa expressão não se restringe ao campo econômico da cultura e sim a toda produção que se opõem a dominação cultural. É uma situação de conflito, na medida em que através das desigualdades, a classe subalterna vai criando interfaces e saídas alternativas para garantir seu espaço, o campo cultural também se amplia e as diferenças são notadas através das manifestações decorrentes deste conflito.

“É no espaço cultural, na cotidianidade, portanto, que se dão as relações das classes subalternas com o mundo material e com as classes hegemônicas (...) nesse espaço conflitivo e adaptativo, as culturas subalternas refuncionalizam as mensagens recebidas, adaptando-as ao seu cotidiano”.
(CANCLINI, 1988)

Para Gramsci, é justamente essa relação conflitiva que levará as classes subalternas a buscarem sua hegemonia, dessa forma, o intelectual orgânico pensado por Gramsci surgirá das classes subalternas e buscando sua hegemonia poderá retornar ao subalterno para transformar seu ambiente.

Transferindo essa lógica para se pensar a hierarquia das disciplinas nas escolas, percebe-se que a hegemonia, característica das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pretendem manter-se no estado atual do sistema, enquanto que a subalternidade da área de Arte busca através de práticas educativas alternativas garantir

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: O IMPACTO DA CULTURA POPULAR NO ESPAÇO ESCOLAR

seu espaço e quem sabe buscar sua hegemonia de acordo com o comprometimento e formação dos professores da área em questão.

Em relação à questão da diversidade cultural nas escolas, a interligação de educação e cultura no Brasil teve sua primeira tentativa oficial através do Parecer 1.284/73, que estabeleceu o conteúdo mínimo dos cursos de Licenciatura Artística e através do qual o Conselho Federal de Educação assim se expressou:

“Na integração da arte em seu contexto mais próximo, o Folclore Brasileiro surge como solução de tal evidência que chega a ser incompreensível que se haja até hoje deixado de incluí-lo, diretamente, nos currículos próprios de graus superior e, indiretamente, dos graus escolares que a este precedem. Memória e alma coletiva, impregnada de “significados” como formas sedimentadas de ser e de viver, o folclore constitui uma expressão por excelência da cultura de um povo: não apenas um registro inerte de pitorescos, mas uma fonte sempre renovada onde é possível encontrar, em estado latente ou manifesto, muitos dos traços comportamentais que distinguem e individualizam cada nação”.

Mas mesmo com o desgaste do termo folclore e da ampliação de visão sobre o assunto por diversos teóricos, esta disciplina continua com a mesma nomenclatura até hoje. Percebe-se assim que cultura vista enquanto um processo dinâmico, com componente histórico e que para estudá-la é preciso também percebê-la como processo de transformação da realidade vivenciada, está longe das propostas desses cursos. O resultado disso é que nas escolas, apesar dos apontamentos feitos pelo próprio Ministério da Educação e Cultura - MEC, como é o caso dos PCNs, a cultura ainda é vista como algo estanque e dessa forma as atividades relacionadas à diversidade cultural do país se restringem a eventos de datas comemorativas na maioria das escolas.

“O homem - sujeito que produz a cultura – define-se mais por significá-la como um ato consciente de afirmação de si mesmo, senhor do seu trabalho e do mundo que transforma, do que por simplesmente fazê-la de modo material. Antes de ser machado o objeto é seu símbolo, logo, a relação simbólica entre ele e o homem, entre o homem e seus símbolos. É isto o que torna o homem um “ser histórico”, um ser que não está na história, mas que a constrói como produto de um trabalho e dos significados que atribui ao fazê-lo: ao mundo, à sua ação e a si mesmo, visto no espelho de sua prática.” (BRANDÃO, 2002, p. 39).

Existem vários documentos que visam assegurar o trabalho com a temática da diversidade cultural nas escolas. São alguns deles: a Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, UNESCO, 2005, a lei 11.645/08, que revoga a lei 10.639/08 que alterou a L.D.B. (Lei de Diretrizes e base da educação) 9.394/96, o Parâmetro Curricular Nacional – Pluralidade Cultural e o Plano Nacional de Cultura que está em processo de elaboração assim como o Texto-Base da II Conferência Nacional de Cultura que será realizada em Março de 2010 em Brasília. A seguir trechos desses documentos onde são apontadas as orientações quanto ao trabalho com a temática da diversidade cultural nas escolas.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: O IMPACTO DA CULTURA POPULAR NO ESPAÇO ESCOLAR

Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, UNESCO, 2005:

Artigo 10 - Educação e conscientização pública: As Partes deverão: (a) propiciar e desenvolver a compreensão da importância da proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, por intermédio, entre outros, de programas de educação e maior sensibilização do público

A lei 11.645/08, que revoga a lei 10.639/08 que alterou a L.D.B. 9.394/96:

1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ “2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.” (NR).

O Parâmetro Curricular Nacional – Pluralidade Cultural:

“Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a (...) é um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural, traço bem característico de país colonizado - quanto à discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação”. (P C N – Pluralidade Cultural, 1997: 21).

De acordo com o Conselho Nacional da Educação CNE/CEB nº 03/97, “Os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas”. (BRASIL, 1997a).

Também o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que afirma no Capítulo I – Art. 2º Parágrafo VIII: valorizar a formação ética, artística e a educação física.

E recentemente o Plano Nacional de Cultura que está em processo de elaboração e que inclusive no Texto-Base da II Conferência Nacional de Cultura que será realizada em Março de 2010, em Brasília, para discussão das propostas desse plano, traz a seguinte referência no tocante ao tema educação e cultura:

“Educação e Cultura praticamente deram-se as costas e a separação administrativa acabou gerando uma separação conceitual. Perdeu a Educação, com políticas dissociadas da dimensão da arte, da criatividade e da diversidade cultural; perdeu a Cultura, com

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: O IMPACTO DA CULTURA POPULAR NO ESPAÇO ESCOLAR

políticas baseadas numa visão exclusivamente comercial, voltadas para o entretenimento e esquecidas de seu papel na promoção da cidadania”.

Cabe, agora, buscar o reencontro da Educação e da Cultura, sem que para isso seja necessário retornar à situação administrativa anterior. As políticas culturais e educacionais podem construir uma agenda comum e colaborativa que qualifique a educação artística, implante a educação patrimonial e contribua para o incentivo ao livro e à leitura. Espera-se que essa agenda recoloca a cultura na vida cotidiana de professores e estudantes e abra espaço para que os mestres da cultura popular possam transmitir a riqueza dos seus saberes.

Todos esses documentos ao mesmo tempo asseguram e amparam o professor a trabalhar com as questões da diversidade cultural.

Outra referência desse contexto é a Proposta Triangular para o ensino da Arte, trazida para o Brasil por Ana Mae Barbosa, que propõe a integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização difundida pelo país através de Projetos de arte-educação como o do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo. Esta proposta indicada para arte-educadores pode amparar outras disciplinas da grade curricular das escolas.

Em se tratando de trabalhos sobre a diversidade cultural do país, esta proposta pode amparar o educador que, ao invés de trazer para a sala de aula alguma das manifestações populares brasileiras de maneira descritiva, poderá trazê-la junto a sua historicidade, sua incidência, seu significado para o grupo social ao qual a manifestação pertence e a partir daí propor sua vivência.

Desta forma, o educador estaria oportunizando os três eixos da proposta triangular: o fazer, com a vivência (cantando, dançando, confeccionando adereços...), a apreciação através de documentário ou quando oportuno, apreciando a própria manifestação e a contextualização: buscando sua história, sua simbologia, etc.

Um dos grandes entraves para que essa prática não seja comum nas escolas e nem a postura comum da maioria dos professores de ensino fundamental, principalmente nas escolas públicas, é que efetivamente as propostas de trabalhar a diversidade cultural em sala de aula são posteriores a sua formação e mesmo nos cursos ministrados no momento não são dada a atenção e importância necessárias a esta temática.

Para agravar, as crianças atualmente são bombardeadas por imagens, seja nas ruas, por meio da televisão ou pela internet, enquanto a escola, mesmo com tantos apontamentos de pesquisadores e especialistas sobre inovações pedagógicas, conti-

nua, com raras exceções, utilizando as mesmas maneiras arcaicas de ensinar de séculos passados. No espaço escolar as práticas pedagógicas que envolvem “ir além” das aulas de explanação ainda não são vistas como sérias e comprometidas.

Educação e cultura

Mas se o próprio sistema educacional não tem uma identidade brasileira, que dizer quanto à cultura brasileira nas escolas?

Apesar de tantos documentos, não foi prioridade dos responsáveis pela criação dos currículos de cursos de pedagogia e licenciaturas a importância da valorização da diversidade cultural, para que se possa assegurar a superação de discriminações e um melhor entendimento sobre o país e o mundo, assegurando também que a tolerância e a cidadania sejam as palavras substitutas de violência e preconceito.

Mesmo com a criação de leis e diretrizes, muitos educadores, sejam da escola formal ou em instituições de ensino informal, não se sentem “seguros” para trabalhar temáticas como a cultura afro-brasileira, a cultura indígena ou a valorização da cultura popular brasileira, pois para a maioria dos educadores, estas temáticas não fizeram parte efetivamente de sua formação acadêmica.

Estas questões, apesar de serem fomentadas há um bom tempo por grupos sociais que lutaram por seus direitos como é o caso dos afro-descendentes, são conquistas recentes.

Portanto o educador se vê diante de um grande dilema: se por um lado ele encontra nas leis e diretrizes, a importância que tais questões têm na formação de seus alunos, por outro lado ele se encontra sozinho, muitas vezes sem referência para desenvolver um bom trabalho e é por isso que muitos desses temas acabam se restringindo a eventos de datas comemorativas, sem a mínima contextualização.

Arelada a outros tantos problemas, essa falta de fundamentação na formação do educador é um dos fatores que têm contribuído para os fracassos da escola pública. Como já foi citado anteriormente, a escola brasileira continua sendo conteudista, atividades extra-classe ainda não são vistas como “formadoras”.

Paulo Freire (1997) discute sobre o descaso com que é tratado o caráter socializante da escola, tratando como legítimo apenas o ensino exclusivo dos conteúdos e acrescenta que lamentavelmente quase sempre é apenas transferência do saber.

Em outro momento, Freire aponta para a importância da formação permanente do professor, que implica em dialética entre a prática e a teoria. Se o professor

fosse estimulado a freqüentar cursos de auto-formação, como por exemplo, o curso de formação de Educadores Brincantes do Teatro-Escola-Brincante, liderado pelo multiartista Antonio Nóbrega, que se baseia em cultura popular brasileira e na proposta do movimento armorial de Ariano Susassuna. Este é um curso de auto-formação, o que significa que não oferece um diploma de graduação ou especialização ao professor, mas fomenta reflexões, estimula a pesquisa de atividades relacionadas a cultura popular e propõe práticas educativas que enfoquem a valorização da diversidade cultural, o que acrescenta motivação para que o professor vá além do “giz-lousa”.

“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. (FREIRE, 1994: 32)

Ao contrário disso o professor é ser estimulado a freqüentar somente os cursos de nível acadêmico, geralmente de Pedagogia ou Psicopedagogia, que é a “grande febre” do momento entre educadores e que não oferecem formação sobre diversidade cultural, nesses cursos apenas teóricos da educação são visitados e sem contextualização com o cotidiano da escola. Para estimular a inserção de práticas educativas que se baseiam na cultura brasileira é preciso fundamentação, mas também vivência. Com a informalidade desses cursos de auto-formação possivelmente alguns passos já poderiam ter sido dados nesse sentido.

Em se tratando de informalidade, Edgar Morin (UNESCO, 2000) aponta para os resultados que podem ser alcançados pela educação informal e o erro da escola em separar o conhecimento por compartimentos.

O sucesso da educação informal está na vivência completa de um conhecimento. O que Morin propõe, pode ser testemunhado em projetos extracurriculares ou em atividades desenvolvidas por instituições de cunho sócio-cultural. Justamente a liberdade com a qual trabalham educadores sociais neste contexto, que é o estímulo para que tanto educadores como alunos, juntos formulem seus projetos, e juntos busquem alcançar o objetivo pretendido. Sem julgamentos das práticas educativas aplicadas, e sim com autonomia, o processo de ensino-aprendizagem acontece. Mas é preciso perceber que acima de tudo, a relação professor-aluno nesse formato de educação, a informal ou não-formal, geralmente constrói laços de afeto que justamente a informalidade permite, sendo mais fortes do que a relação professor-aluno de uma escola formal. Nos trabalhos educacionais neste formato, não há uma diferenciação entre as culturas subalternas e hegemônicas, as atividades oferecidas, geralmente contemplam e se apropriam das duas lógicas, não existindo uma hierarquia como entre as disciplinas do currículo escolar, além do que teoria e prática caminham juntas.

Num projeto sócio-cultural é comum o oferecimento de atividades que não têm a intenção de manter o aluno sentado em uma carteira durante quatro horas diárias como acontece na escola formal, o que resulta numa formação mais completa do aluno, pois muitas atividades físicas e artísticas compõem o quadro. É a escola formal que urgentemente precisa ponderar essas questões e se reavaliar.

Recuperar com urgência a sensibilidade perdida e o sagrado é também tarefa da escola no processo educativo (SANTO, E., 1998). O sagrado ao qual o autor se refere é o afeto da relação professor-aluno de Freire. “Educar exige querer bem aos educandos”. (FREIRE, 1996, p. 159)

Transferindo essas reflexões para práticas educativas centradas em vivências de manifestações populares, como é o caso do objeto estudado neste artigo, buscou-se fazer os contrapontos entre as leituras realizadas e a realidade do objeto em questão e ao final tratou-se das possibilidades que este estudo apontou.

A metodologia aqui apresentada é a da Filosofia da práxis, lançando mão de um trabalho de campo onde o método é da observação participante. Nesta pesquisa pretende-se repensar as possibilidades de confrontação das culturas subalternas e hegemônicas que ocorre através da aplicação de práticas educativas que visam estimular, de forma dialética, a reconstrução da realidade escolar.

A Filosofia da Práxis é a que atende as perspectivas de transformação e de superação, pois não pretende resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições.

“A filosofia da praxis, portanto, não é “ato puro”, puro pensamento, esquema gnosiológico abstrato que “cria” idealisticamente as coisas e os fatos, mas “ato impuro”, atividade concreta, histórica, fundada em relações abertas, dinâmicas, dialéticas do homem com a natureza, da vontade humana com as estruturas econômicas, dos projetos políticos com as cristalizações culturais”. (SEMERARO, 2006: 45)

Com embasamento nos pensamentos de Gramsci e considerando-se o professor um intelectual da sociedade, devendo ser um articulador entre a lógica hegemônica e a subalterna, através da observação e participação num projeto educativo e cultural, no qual uma manifestação da cultura subalterna, no caso a arte circense, pode-se fazer o contraponto entre o que foi discutido até aqui e a prática, visando através deste trabalho de campo identificar se tais transformações propostas pela Filosofia da práxis podem ser notadas.

Dessa forma o objeto em questão será observado, buscando relacionar os conceitos e leituras apresentados até aqui com a realidade do objeto. A partir das propostas das culturas subalternas em relação à educação da criança, a observação

participante buscou perceber no trabalho desenvolvido qual o impacto causado pela presença da cultura popular no espaço escolar.

O referido projeto foi realizado com crianças entre 10 e 11 anos de escola pública com vistas a colaborar na formação humana e cultural dos alunos e pretendendo trazer o questionamento sobre a presença de práticas educativas que se baseiam em manifestações populares no espaço escolar.

A disciplina de Arte que é o eixo principal do projeto norteou as demais áreas do conhecimento, pensando nas propostas de Morin, quanto à interligação dessas áreas e nas propostas de Paulo Freire, que visam ir além do conteúdo formal transferido através de métodos tradicionais.

Dessa forma, esta pesquisa buscou identificar no objeto pesquisado, os três eixos apontados pela Metodologia Triangular (BARBOSA, 1991): fazer, apreciar e contextualizar. Segundo esta metodologia, num trabalho de arte-educação, esses três eixos devem estar presentes em momentos variados podendo até ser contemplado mais um eixo do que outro em cada momento dependendo da proposta. Através dessa metodologia a dialética que permeia a Filosofia da práxis, se faz presente em todo decorrer do processo que aqui se apresenta.

Projeto: “O circo dá escola” (projeto de arte-educação, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom José Antonio do Couto, com alunos do 5º ano, na cidade de Taubaté em 2008 e 2009)

A criança não brinca por um estímulo que vem de fora, ela brinca porque o ato de brincar é inerente a criança. Brinca porque através da brincadeira ela vai tecendo uma rede de informações e desenvolvimento de habilidades que vão tornando-a apta a aprender mais. A presença da brincadeira infantil no espaço escolar pode contribuir na formação cognitiva, social e emocional da criança.

Neste projeto o circo popular, um exemplo de expressão das culturas subalternas, foi estudado dando-se enfoque a valores como cooperação, solidariedade e trabalho coletivo, além de elementos tradicionais como as músicas e “chamadas” que revelam características próprias do circo brasileiro. O ponto de partida para a contextualização foi a apreciação dos filmes Os saltimbancos trapalhões (nacional) e O circo, de Charles Chaplin.

A proposta deste projeto foi de criação de um circo dentro da escola, preocupando-se em fazer a contextualização do tema a partir da história do circo brasileiro e de seus desdobramentos, e aproveitando as habilidades que os alunos já possuíam para criação dos números circenses. Paralelamente à montagem do espetáculo, foram

requisitados aos alunos atividades de leitura e escrita e de pesquisas que versavam sobre a temática circo.

Nas aulas práticas, habilidades como equilíbrio, se transformaram em pirâmides humanas e números com malabares, habilidades de acrobacias como virar estrelas, dar cambalhotas, saltos, etc. foram transformadas em números coreografados, brinquedos populares como o barangandão foram inseridos como números, habilidades com bolas de futebol, como as embaixadinhas e números com skate e bicecross também foram aproveitados, além de coreografias de danças criadas pelas próprias crianças.

O palhaço foi o centro desse circo, aproveitando-se ao máximo as histórias e traços dos palhaços brasileiros.

O espetáculo além de envolver os 106 alunos dos 5º anos, contou com a platéia formada pelos outros 350 alunos da escola, do 1º ao 4º ano, com idade entre seis e dez anos, além dos alunos da creche vizinha, com idade entre três e cinco anos, que foram convidados e, animados, vieram assistir ao espetáculo.

Com esse projeto houve o desenvolvimento da disciplina, pela sua necessidade na montagem do espetáculo, que foi sendo adquirida à medida que os alunos perceberam que para essa montagem era necessário o domínio de técnicas e que a dedicação e atenção eram elementos essenciais para o sucesso do empreendimento, e ninguém queria que não fosse um sucesso.

Durante as aulas práticas os 106 alunos participantes se espalhavam pelo pátio da escola e cada grupo soube respeitar o ensaio do outro. Após dois meses de trabalho um espetáculo infantil, simples, mas que se apropriou da linguagem circense pode ser apresentado. É preciso citar que muito mais trabalhoso do que montar esse circo foi convencer as demais professoras de que o projeto traria resultados positivos, isso simplesmente foi uma tarefa que levou mais de um ano até se chegar nesse trabalho em equipe. E na verdade todo o sucesso do projeto se deu porque:

Como apreciação, o projeto buscou:

- Valores resguardados pela cultura popular brasileira, como a solidariedade, ao serem vivenciados nas brincadeiras que fizeram parte dos ensaios, foram apropriados pelos alunos, por isso a prontidão em colaborar com o colega no ensaio.
- O projeto, já vivenciado pela turma de alunos do ano anterior e agora por esta, se tornou uma tradição da escola deixando os alunos que estão hoje no 4º ano

com enorme expectativa de participarem do circo no próximo ano.

- A valorização da diversidade cultural norteou todo o processo, proporcionando que o conhecimento não acadêmico também seja valorizado, como por exemplo, ao ser estudado o trabalho dos artistas de rua.
- As professoras tiveram uma postura em que a dialética estava presente e não houve problemas em demonstrar que também estavam aprendendo junto com os alunos.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996: 25)

- Ao assistirem os filmes propostos, as crianças foram despertadas para a temática e, além disso, o tema circo faz parte do imaginário da criança, portanto a proposta ia de encontro às suas aspirações e as habilidades corporais (inteligência sinestésica) foram valorizadas e assim um aluno teve oportunidade de apreciar a habilidade do outro.

“Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola que não hipoteque o futuro dos alunos; nem obrigue sua vontade, inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada.” (NOSELLA, 1992: 20)

Aqui pode-se fazer uma referência ao que Gramsci discutiu sobre a escola, ele precede muitos autores ao se preocupar com a formação humana que a escola deve oferecer à crianças, isto porque percebeu a necessidade de uma educação completa, que valorize o que agora recebe o nome de inteligências múltiplas (GARDNER, 1985), para que se forme um homem ao mesmo tempo conhecedor e humanizado.

Assim como Freire, Gramsci também acreditava na escola como prática libertadora e para isso a escola precisa garantir uma qualidade de educação para todos. Gramsci acreditou nas orientações pedagógicas da “escola nova”, porque nestas as questões culturais ganham prestígio, possibilitando um chegar-se às práticas da população, proposta que após Gramsci, passou a orientar as reformas educacionais em diversos países da Europa e do mundo (SOARES, 2000).

Paulo Freire ganhou muito mais notoriedade no exterior, isto porque no Brasil não se pensou na educação como elemento fundamental para o desenvolvimento do país, apenas como manutenção do domínio da classe hegemônica.

“A escola é uma instituição da sociedade civil, onde se dão as lutas entre as classes sociais pela direção de um projeto educativo que expresse os seus interesses específicos de classe. O entendimento da escola como espaço de disputa pela hegemonia, permitiu a Gramsci afirmar necessário que desde já e na própria sociedade em que vivemos – desigual e capitalista –, o desenvolvimento

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: O IMPACTO DA CULTURA POPULAR NO ESPAÇO ESCOLAR

de uma proposta escolar destinada a oferecer a todos uma educação de boa qualidade”. (SOARES, 2000: 23-24)

Como contextualização pode-se observar que:

- As atividades de leitura e escrita foram elaboradas em consonância com o que estava acontecendo na prática, logo não era um conteúdo desconectado e sim com significado para eles.

“No lugar de separar o conhecimento em compartimentos, devemos pensar como a complexidade pode levar a uma conexão entre vários modos de pensar.” (Entrevista de Edgar Morin concedida ao SESC, São Paulo, 2007).

- A contextualização dos dados históricos coletados por alunos e professoras se deu de forma espontânea com a participação dos dois grupos, logo não foi um conhecimento imposto e sim construído coletivamente.
- A união entre a professora de Arte, de Educação Física e da professora polivalente da sala, além de proporcionar um trabalho interdisciplinar, proporcionou aos alunos à percepção de um trabalho em equipe, com respeito ao conhecimento e características de cada um.
- Alguns mitos e tabus foram superados, como por exemplo, ao se fazer uma revisita ao conto popular da Formiga e da Cigarra e fomentar junto aos alunos qual era o verdadeiro papel da Cigarra e porque a história é contada com desvalorização desta personagem, foi com este conto que o projeto foi iniciado.

Como produção, o fazer artístico esteve presente quando:

- Houve estímulo à autonomia dos alunos e divisão de responsabilidades, cada um trabalhou utilizando suas próprias habilidades, mas conscientes de que seu trabalho fazia parte de um todo, no caso, do espetáculo que tanto almejavam.

“A liberdade, a participação ativa, autonomia e solidariedade são elementos essenciais da Educação Popular, esta, enquanto uma práxis, educativa pode ocorrer formal ou informalmente, desde que os sujeitos sociais possam conviver democraticamente, respeitando-se mutuamente em suas diferenças ideológicas, étnicas, raciais, lingüísticas e de gênero”. (FREIRE, 1970a)

- Através da linguagem artística do circo, foram proporcionados tanto para os alunos quanto para as professora, diversos momentos onde a criatividade, a sensibilidade e o autoconhecimento foram ricamente exercitados.

“As artes levam-nos à dimensão estética da existência e conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.” (MORIN, 2000: 04)

- A rotina da escola foi alterada, mas por um bem comum, tanto para os que estavam participando, quanto para os alunos que formariam a platéia. Vários conflitos e negociações entre professoras e demais funcionários da escola ocorreram para que este projeto acontecesse.

“Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouco ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.”
(FREIRE, 1994: 50-51)

O modelo de educação como ferramenta de manutenção do poder hegemônico já provou que não trará bons resultados nem mesmo ao próprio poder hegemônico, aja vista que a cultura subalterna vem se tornando “*Cult*” entre a classe hegemônica, percebe-se aí uma busca por algo que “parece ter ficado para trás, apenas parece”.

As ferramentas usadas no processo de dominação foram muito eficazes, mas na luta pela hegemonia, as culturas subalternas resguardaram conhecimentos que devem agora ser apropriados pela escola, não de maneira discriminatória ou apenas descritiva, mas numa proposta de vivência das manifestações populares para que a criança de hoje possa ter a oportunidade de perceber, por exemplo, a oralidade herdada dos índios e negros, a solidariedade presente nos mutirões e outros trabalhos coletivos, a sabedoria sobre ervas medicinais, a ludicidade presente nos folguedos populares, a plasticidade do artesanato, a riqueza do imaginário popular em contos e “causos”, a alegria em construir brinquedos, a poesia das cantigas, o conhecimento técnico dos modos de fazer populares, ou seja, toda essa riqueza da cultura popular brasileira adentrando a escola, poderá torná-la um espaço muito mais atraente para alunos, professores e comunidade escolar.

E assim, realmente oferecer uma formação humana e ao mesmo tempo oportunizar o sentido de pertencimento, nesse momento em que ninguém se sente fazendo parte de nada, mas ao mesmo tempo todos são partes importantes de um todo.

O que deve ser questionado quando se encerra um projeto como este é que, sendo que esta prática raramente é aplicada em escolas públicas, corre-se o risco de que com a ausência dos professores envolvidos neste projeto, não haja uma continuidade de trabalhos como este.

Sendo um trabalho em exceção, e de acordo com o que já foi discutido anteriormente, a problemática está muito mais centrada na formação e auto-formação de professores principalmente da rede pública.

Considerações finais

A Filosofia da Práxis é a metodologia de pesquisa adota neste artigo por ser a visão e a fala de quem está dentro da escola, mas tentando participar do movimento de humanização e de valorização da diversidade cultural que se tornaram o norte de muitos teóricos da atualidade. Desse ponto de vista, o norte que é percebido para que todas as mudanças possam acontecer com relação à educação e diversidade cultural é de que mais do que nunca se faz necessário valorizar os educadores engajados, que desejam e buscam mudanças e é preciso dar esperança aos que estão desacreditados e deixaram de buscar. “(...) Não se trata apenas de modernizar a cultura, mas de culturalizar a modernidade”. (MORIN, 1999, p. 10). É preciso utopia, é preciso idealismo e educadores que não tenham medo ou vergonha de assim se posicionarem.

Edgar Morin pensou os saberes na perspectiva da complexidade contemporânea, explorando ângulos ignorados pela pedagogia atual, para servirem de eixos norteadores à educação. Morin antecede qualquer guia ou compêndio do ensino insere-se na idéia de uma identidade terrena onde o destino de cada pessoa joga-se e decide-se em escala internacional, cabendo à educação a missão ética de buscar e trabalhar uma solidariedade renovadora que seja capaz de dar novo alento à luta por um desenvolvimento humano sustentável. Morin considera que há sete saberes fundamentais com os quais toda cultura e toda sociedade deveriam trabalhar, segundo suas especificidades. Esses saberes são respectivamente as Cegueiras Paradigmáticas, o Conhecimento Pertinente, o Ensino da Condição Humana, o Ensino das Incertezas, a Identidade Terrena, o Ensino da Compreensão Humana e a Ética do Gênero Humano.

Esses saberes são indispensáveis frente à racionalidade dos paradigmas dominantes que deixam de lado questões importantes para uma visão abrangente da realidade. Para Morin, é impressionante como a educação, que visa transmitir conhecimentos, seja cega em relação ao conhecimento humano. Ao invés de promover o conhecimento para a compreensão da totalidade, fragmenta-o, impedindo que o todo e as partes se comuniquem numa visão de conjunto. Por outro lado, como diz Morin, o destino planetário do gênero humano é ignorado pela educação. A educação precisa ao mesmo tempo trabalhar a unidade da espécie humana deforma integrada com a idéia de diversidade.

O princípio da unidade/diversidade deve estar presente em todas as esferas. Para tanto, torna-se necessário educar combatendo o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo, que procuram colocar em posição secundária aspectos importantes para a vida das pessoas e das sociedades. Estes Sete Saberes estão ainda em

consonância com a proposta da Pedagogia da terra, difundida no Brasil por Moacir Gadotti. Esta proposta é resultado das grandes discussões sobre a preservação do planeta como a ECO 92 e a Agenda 21. Na minuta da Pedagogia da Terra, Gadotti, após uma lista de recomendações sobre a aplicação de uma educação que prepare o ser humano para o novo milênio e conseqüentemente, para uma cultura de sustentabilidade, justamente a sabedoria da cultura popular como norte para que essas ações aconteçam.

As propostas já estão elaboradas, mas a escola precisa ser pensada como espaço que prioriza o acesso à cultura, possibilitando a formação de cidadãos plenos, construindo uma abrangente bagagem de idéias, conceitos, cores, formas e sons, com os quais vão processando os seus saberes em práticas mais conscientes.

A escola precisa contar com pessoas cujo olhar não esteja restrito ao mecânico, ao técnico, mas capaz de registrar a transformação tecnológica e artística da matéria e da natureza. Para atingir este fim, é preciso uma política educacional que reflita aspectos como pluralidade e cidadania, cultura e sensibilidade, garantindo sua presença nos currículos escolares. Essa garantia não se dará apenas com a implantação de leis, mas com investimentos na presença efetiva de artistas e demais agentes culturais dentro do sistema escolar ou professores com esse perfil, que busquem a aplicação da cultura no espaço escolar, a educação precisa de professores com visão de gestores culturais.

É passada a hora de educação e cultura terminarem esta longa discussão e decidirem o que será feito. É como se fosse um casamento, enquanto os parceiros, no caso a educação e a cultura, discutem, as crianças estão sozinhas na sala sendo educadas pela televisão e da forma pela qual a mídia bem entender e assim estamos perdendo nossas crianças.

No filme *Os filhos da esperança*, do diretor Alfonso Cuarón, 2006, é retratado um futuro apocalíptico onde a humanidade está infértil, não existem mais crianças e o mundo todo está em guerra. De repente, uma adolescente negra e refugiada aparece grávida. Numa menção à Sagrada Família do catolicismo, a mãe, a criança e o herói do filme, iniciam uma jornada para chegarem até um navio que tem a promessa de ser um novo projeto de humanidade. De maneira muito sensível e crítica o autor da obra consegue passar o desespero da humanidade vivendo sem crianças e o que passa a significar para as pessoas o nascimento daquele bebê.

O momento em que se vive hoje é muito semelhante a esse filme. É comum nas escolas percebermos crianças sem infância. Exploração do trabalho infantil, pedofilia, negligência dos pais e outras tantas formas de violência, somados ao estímulo à sexualidade precoce, à futilidade e ao consumismo estão resultando em crianças com

sérios danos sociais, cognitivos e emocionais.

Longe de pretender responsabilizar a escola para que resolva toda essa problemática, mas sendo a escola ainda o espaço dedicado à criança e ao adolescente, é preciso que a escola ofereça segurança às crianças e que ao menos a escola não faça parte desse processo de deformação, mas ao contrário, seja o espaço onde a criança tenha o direito de ser criança, de viver plenamente sua infância e é bem provável que somente se apropriando do que a cultura popular brasileira tem como característica mais marcante a educação atual poderá ter resultados: a escola deve com urgência se apropriar da ludicidade da cultura popular brasileira e re-apresentá-la às crianças.

Referências bibliográficas:

- BARBOSA, A. M. “A imagem no Ensino da Arte – anos oitenta e novos tempos”. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BRANDÃO, C. R. “A educação como cultura”. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. “Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade”. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350.
- FREIRE, Paulo. “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. “A importância do ato de ler em três artigos que se completam”. 32ª edição, São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente”. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. “Educação como prática de liberdade”. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”. 8ª Ed. São Paulo: Olho d’água, 1995.
- GADOTTI, Moacir. “Pedagogia da Terra”. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORIN, Edgar. “Introdução ao Pensamento Complexo”. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- _____. “Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental”. Natal, EDUFRN, 1999.
- _____. “Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro”. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.
- NOSELA, Paolo. “A escola de Gramsci”. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

____. “Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural (1ª a 4ª séries)”. Brasília: MEC/SEF, 1997

SANTO, R. C. Espírito. “O Renascimento do sagrado na educação”. Campinas: Papirus, 1998.

SEMERARO, Giovanni. “Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis”. Aparecida: Idéias e Letras, 2006. 199p.

SOARES, Rosemary Dore. “Gramsci, o Estado e a escola”. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

Notas

¹ Paulo Freire - Nasceu em Recife em 1921 e faleceu em 1997. É considerado um dos grandes pedagogos da atualidade e respeitado mundialmente, é inegável a sua grande contribuição em favor da educação popular. Exilou-se por 14 anos no Chile que com sua participação recebeu uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que mais contribuíram à época, para a superação do analfabetismo. Retornando do exílio, Paulo Freire continuou com suas atividades de escritor e debatedor. Algumas de suas principais obras: Educação como Prática de Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Cartas à Guiné Bissau, Vivendo e Aprendendo, A importância do ato de ler.