

CURRÍCULO E CULTURA POPULAR: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADA E MULTICULTURAL

Bianca Farias da Silveira¹
(UFPB)

RESUMO

O currículo escolar tem desvalorizado e discriminado as origens culturais dos alunos ao tentar impor uma educação homogeneizadora, dificultando oportunidades educacionais mais igualitárias. É notório que muitos saberes populares são expurgados do currículo escolar devido ao fato de eles não estarem de acordo com a cultura padrão ou aos saberes tidos como universais. Nesse sentido, é importante salientar que a relação entre educação e cultura não pode ficar restrita ao contexto do currículo escolar formal. As práticas curriculares precisam incluir a todos e dialogar com a unidade e a diversidade sem desvalorizar a identidade dos educandos. Este artigo tem o objetivo de suscitar reflexões a respeito da inserção dos textos orais pertencentes à cultura popular no currículo escolar do ensino fundamental. Para tanto, recorro ao aporte teórico de Silva (2000, 2001, 2004), Brandão (2008) e Freire (1992), que instigam uma discussão em torno do currículo escolar, da necessidade de recusar a subalternidade da cultura popular, reconhecendo e valorizando a identidade dos alunos, a comunidade na qual estão inseridos e os saberes existentes fora dos muros da escola. Com isso, pretendo desconstruir ideias equivocadas e preconceituosas, nas quais o popular está associado à ingenuidade e ao simplório. Busco também, reorientar o fazer pedagógico, possibilitando que as manifestações culturais populares integrem o processo de ensino, tornando o currículo escolar mais humanizado e multicultural.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ensino. Cultura. Popular.

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística/PROLING da Universidade Federal da Paraíba.

INTRODUÇÃO

Diante de várias reflexões em torno do currículo escolar, já realizadas por estudiosos renomados como Silva (2000, 2001, 2004), Moreira (2001), Kelly (1981), Yamamoto e Romeu (1983), Gimeno Sacristán (2000), entre outros, percebo que eleger uma definição que dê conta da sua complexidade não é algo fácil. Historicamente a sua abordagem vem passando por uma pluralidade de definições e/ou indefinições que variam de acordo com o contexto. Ressalto conceitos atribuídos por Silva (2004), pelo fato de se aproximarem com as particularidades que envolvem o meu objeto de estudo no que concerne à inserção dos textos orais pertencentes à cultura popular no currículo escolar. Para tanto, reconheço que não há neutralidade no currículo, há sempre intenções e objetivos sistematizados para atingir determinados fins. Existe uma relação latente entre currículo e poder, currículo e classe social, currículo e cultura, currículo e identidade, que permeiam as teorias do currículo. Em alguns momentos, essa relação é aparente, em outros, mascara-se por trás de certas ideologias. Nessa perspectiva, Silva (2004, p.15-16) define:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...]

Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...]

A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. [...]

Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo.

Refletir sobre as teorias do currículo no cenário da educação é fundamental para compreender os aspectos imbricados no processo de ensino-aprendizagem. Tais teorias procuram responder indagações referentes ao conhecimento que deve ser ensinado aos alunos e o tipo de pessoas que querem formar para um determinado tipo de sociedade. Na perspectiva histórica, as teorias do currículo foram classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. Elas se diferenciam pelo enfoque que dão a aprendizagem, ao conhecimento, ao poder e a cultura.

TEORIAS TRADICIONAIS

As teorias tradicionais enfatizam a organização do processo curricular, apresentam-se como neutras e científicas. Tem como aspectos fundamentais os objetivos e o ensino dos conteúdos, que são organizados de forma mecânica para alcançar os resultados esperados. Entre eles está a formação de um trabalhador especializado, proporcionando à população uma educação geral. Elas ignoram a dimensão política das práticas curriculares, contribuindo, de certa forma, para a exclusão dos grupos menos favorecidos socialmente.

As reflexões sobre o currículo nasceram nos Estados Unidos e inicialmente desenvolveram-se duas tendências: uma mais conservadora, representada principalmente por Bobbit, que escreveu em 1918, um livro sobre o currículo intitulado *"The curriculum"*, em um contexto no qual forças políticas, econômicas e sociais procuravam abarcar a educação de massa de forma a garantir a sua ideologia. Ele fundamentou-se na teoria de Ralph Tyler, que defendia a ideia de organização e desenvolvimento do currículo de forma técnica e na teoria de Jonh Dewey, que enfatizava a construção da democracia liberal. A sua proposta era de que a escola funcionasse como uma empresa industrial ou comercial.

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor (SILVA, 2004, p. 23).

No sentido proposto, a organização curricular ocorria de maneira burocrática e mecânica. A função dos especialistas em currículo resumia-se em fazer um levantamento das habilidades, organizar um currículo em que essas habilidades pudessem ser desenvolvidas e em elaborar instrumentos que permitissem avaliar, no sentido de medir, se os objetivos propostos foram alcançados ou não. Esse modelo de currículo influenciou a educação até os anos de 1980, nos Estados Unidos e em vários países, incluindo o Brasil.

Numa perspectiva mais progressista, embora tradicional, se destaca a teoria de Dewey, que preocupa-se mais com a questão da democracia do que com o funcionamento da economia. A prática de princípios democráticos assumia grande relevância e a escola era um lugar para essas vivências. Era considerado importante os interesses e as experiências das crianças e adolescentes. Essa teoria não enfatizava o interesse pela preparação profissional dos adultos.

A relação entre currículo e cultura nas teorias tradicionais é fundamentada numa perspectiva estática e engessada de cultura, que é vista como um produto pronto e acabado, que não é passível de transformação. Nessa abordagem, as manifestações culturais populares são vistas como práticas isoladas que sobreviveram ao passado. Nas palavras de Silva (2010, p. 15), “a prática humana de significação fica reduzida ao registro e à transmissão de significados fixos, imóveis, transcendentes. A cultura fica definida por meio de uma semiótica contida, cerrada, congelada”.

TEORIAS CRÍTICAS

Em um contexto de muitos movimentos sociais e culturais que marcaram os anos de 1960 em vários países, surgiram as primeiras teorizações no que tange as concepções de currículo, questionando, em especial, o pensamento e a estrutura tradicional da educação. As teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, surgiram como uma forma de reação às teorias tradicionais. Elas enfatizavam que toda teoria está implicada em relações de poder e que a escola, como instituição formadora, reproduz as estruturas de classe da sociedade capitalista por meio da sua organização curricular.

As teorias críticas, com base em uma análise marxista, procuraram desenvolver conceitos que possibilitassem a compreensão do que o currículo faz. Na organização desses conceitos, observou-se que a educação e a ideologia estavam atreladas. Muitos estudiosos elaboraram teorias que foram classificadas como críticas. Embora elas apresentassem semelhanças em vários aspectos, tinham as suas particularidades.

Como estudo pioneiro se destaca a obra “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, de Louis Althusser, filósofo francês, que pontuou em seus estudos que a sociedade capitalista precisa da reprodução de suas práticas econômicas para perpetuar a sua ideologia. Nesse contexto, a escola é um espaço utilizado pelo capitalismo para manter o seu sistema porque atinge grande parte da população por um longo tempo. Através do currículo, a classe dominante impregna a sua ideologia por meio das disciplinas e conteúdos que enfocam os seus interesses. Esse tipo de currículo gera a exclusão de crianças e jovens menos favorecidos economicamente, pois práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a ser submissa a classe dominante são praticadas e reforçadas.

Bowles e Gintis, em seu livro “A escola capitalista na América” ressaltam a aprendizagem, por meio da vivência das relações sociais da escola e das atitudes fundamentais para se aperfeiçoar como um bom trabalhador. Segundo Silva, as

relações sociais do local de trabalho exigem atitudes específicas por parte do trabalhador:

Obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional (SILVA, 2004, p. 33).

A vivência escolar também contribui para esse processo, não apenas pelos conteúdos selecionados e explícitos no currículo, mas ao reproduzir no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. Nessa perspectiva, as escolas criadas para os trabalhadores subordinados privilegiam relações sociais que ensinam aos estudantes a subordinação. Já as escolas preparadas para os trabalhadores dos níveis mais altos da escala ocupacional, privilegiam relações sociais nas quais os estudantes aprendem atitudes de autonomia e de comando.

De acordo com Silva (2004), os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, propuseram em seus estudos sobre a educação, afastando-se um pouco das análises marxistas, que a reprodução social acontece pelo viés da cultura e que por meio da transmissão da cultura dominante garante-se a sua hegemonia. Nessa perspectiva, passam a ser considerados como “cultura”, os gostos, os hábitos e os valores da classe dominante, rejeitando-se os costumes e os valores das classes dominadas. Essa cultura que tem prestígio e valor social constitui o capital cultural.

O que precisa ser questionado não é se os valores e costumes das classes dominantes e dominadas são ou não cultura, mas de que forma elas são trabalhadas e refletidas no ambiente escolar por meio de seu currículo excludente. Para Silva (2004), o currículo escolar está organizado de acordo com a cultura dominante:

[...] O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes

podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2004, p. 35).

Esse tipo de currículo exclui do processo educacional as crianças e jovens pertencentes a famílias menos favorecidas porque elas têm dificuldades em compreender a linguagem e os aspectos culturais das classes dominantes, devido à forma como eles são impostos. Além disso, a sua história de vida, a sua linguagem, os seus costumes e as suas manifestações culturais são desconsideradas e muitas vezes, são ridicularizadas e vistas como erradas e inferior. Nesse contexto, as crianças e jovens das classes dominantes conseguem alcançar um grau mais elevado de escolarização, enquanto que a maioria dos estudantes das classes dominadas frequenta apenas o nível básico da educação, isso quando não desistem antes mesmo de aprender a ler e a escrever.

Entre as teorias de currículos amparadas nas análises sociais de Marx, surgiu a teoria elaborada por Apple. Silva (2004, p. 48) ressalta a perspectiva do teórico: “Apple procurava construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social”. Para ele é fundamental refletir sobre os valores, normas e disposições, assim como sobre os pressupostos ideológicos das disciplinas que compõem o currículo oficial. Apple critica a função da escola apenas como transmissora de valores e conhecimentos selecionados pela classe dominante. Ele ressalta que a escola precisa ser um lugar onde o conhecimento pode ser construído e questiona o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Henry Giroux defendia que as teorias tradicionais, ao se basearem em aspectos de eficiência e racionalidade técnica, não consideravam o caráter ético, político e histórico das ações humanas, contribuindo dessa forma, para a reprodução das injustiças e das desigualdades sociais. O teórico utilizou estudos da escola de Frankfurt referente à dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica. Para ele, devem estar

incorporadas no currículo escolar as ideias de emancipação e de libertação. Nesse sentido, o currículo possibilita que os estudantes reflitam e discutam questões econômicas, políticas e sociais, exercendo, assim, práticas democráticas. Os professores têm um papel essencial nesse processo de emancipação e de libertação. Eles precisam problematizar as situações, propor questões para serem refletidas pelos alunos e instigar a sua participação. Nessa perspectiva, ao referir-se ao papel do professor em uma pedagogia oposta a do colonizador, Gadotti (1989), ressalta que ele é fundamental no processo de conscientização dos seus alunos, problematizando situações, fazendo-os refletir sobre determinadas situações econômicas, políticas, sociais e culturais, estimulando-os a participar ativamente de uma sociedade mais democrática.

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre (GADOTTI, 1989, p. 53).

Outro estudioso que discutiu questões relacionadas ao currículo em suas pesquisas foi o brasileiro Paulo Freire, embora ele não tenha criado uma teoria. Freire dedicou-se a educação de jovens e adultos e a sua crítica ao currículo está centralizada no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como um amontoado de informações a ser transferida do professor para os alunos. Para ele, um currículo que tem a educação bancária como norte não respeita e não valoriza a realidade dos alunos, que por sua vez permanecem passivos e ingênuos.

Freire propõe uma educação problematizadora, na qual o conhecimento é sempre permeado por intenções. Para ele, educar é um ato político e o primeiro objetivo de toda a educação deve ser a conscientização. O diálogo é fundamental nesse processo. O currículo deve contemplar as experiências vividas pelos alunos e a

sua realidade, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra, conforme explicitado na obra “A importância do ato de ler – em três artigos que se completam”:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos [...] (FREIRE, 1992, p.20).

Ele parte de palavras e temas geradores que instigam a reflexão e a ação. Freire também propõe a construção de uma biblioteca popular como centro cultural e não como um depósito de livros que ficam empoeirados, que não tem nenhuma relação com a vivência dos alunos e que não despertam o interesse pela leitura. A biblioteca popular a que o autor se refere prioriza uma posição crítico-democrática e tem os seguintes objetivos:

A criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (FREIRE, 1992, p. 33).

No início da década de 80, Paulo Freire foi criticado pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, desenvolvida por Dermeval Saviani, que contesta a pedagogia pós-colonialista de Freire por não enfatizar tanto a aquisição do saber, mas os métodos do processo de ensino-aprendizagem. Para Saviani o domínio do saber universal é uma condição fundamental para a emancipação dos excluídos.

Outro movimento crítico intitulado “Nova sociologia da educação” surgiu na Inglaterra, na década de setenta, iniciado com Michael Young. Diferentemente de outras pesquisas sobre o currículo que tinham como foco a crítica às teorias tradicionais da educação, a nova sociologia baseava-se na antiga sociologia da

educação, que pesquisava a desigualdade produzida pelo sistema educacional, principalmente no que concerne ao baixo desempenho de crianças das classes operárias. Ao tomar o currículo como foco das análises, Young tentou reorientar a sociologia da educação para uma discussão a respeito do conhecimento escolar, deixando para segundo plano a questão da estratificação social. Ele ressalta que os currículos são compostos de conteúdos estratificados e relacionados entre si. Nesse sentido, questionava porque era atribuída mais importância a determinadas disciplinas e conhecimentos do que a outros. O foco central da sua crítica era analisar quais os princípios de estratificação e de integração orientavam o currículo.

Ainda nesse contexto da sociologia crítica da educação, a teoria de Basil Bernstein, segundo Silva (2004, p.71), enfatiza que a educação formal apoia-se em três pontos: o currículo, a pedagogia e a avaliação. “O currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado.” Sua teoria está voltada para as relações estruturais entre os diversos conhecimentos que constituem o currículo. Além disso, ele questiona como os diferentes tipos de organização do currículo estão atrelados ao poder e ao controle.

TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

A expressão teorias pós-críticas é utilizada no campo do currículo para se referir aos estudos que questionam os pressupostos das teorias críticas. Geralmente vincula-se a uma linha do tempo como se tivesse havido uma evolução das teorias tradicionais, passando pelas teorias críticas, até chegar às teorias pós-críticas. Essa linearidade construída em relação à história do currículo é utópica, pois existe um certo hibridismo entre e nas correntes teóricas, tendo em vista que se encontra traços de uma teoria na outra. Nessa perspectiva, trata-se de um termo impreciso que tenta abarcar várias teorias que refletem sobre esse contexto pós-moderno no qual vivemos, caracterizado

por Lopes (2013, p. 8), como “um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal”.

A partir da segunda metade da década de 1990, as teorias pós-críticas reformularam algumas das análises da tradição crítica neomarxista. No Brasil, especificamente, houve uma apropriação inicial dos estudos de Foucault e dos estudos culturais, influenciadas pelas traduções que Tomaz Tadeu da Silva fez das ideias foucaultianas (1994, 1998), pelos autores dedicados aos estudos culturais de cunho pós-crítico (Silva, 1995, 1999; Hall, 1971) e também pelas pesquisas reflexivas das vertentes pós-modernas (Silva, 1993).

As discussões sobre poder, ideologia, reprodução, resistência e classe social deixaram de ser o foco central dos estudos relacionados ao currículo. Novas abordagens vieram à tona. Entre elas estão a cultura, a identidade, a raça, o gênero, a sexualidade, o discurso e a subjetividade.

O foco das discussões passa a ser o entendimento das relações entre currículo, cultura e poder. De acordo com Silva (2010), o papel da linguagem e do discurso na constituição do social também tem grande relevância. Além disso, a cultura passa a ser vista como um campo de luta na construção de significados sobre o mundo social.

Nas novas concepções ganham centralidade o papel da linguagem e do discurso na constituição do social. De forma consequente, a cultura, entendida principalmente como prática de significação, assume um papel constituidor e não apenas determinado, superestrutural, epifenomenal. São essas renovadas concepções do cultural e do social que deverão ter um impacto considerável sobre a teoria curricular (SILVA, 2010, p. 14).

Nessa perspectiva, o currículo multiculturalista ressalta a diversidade das formas culturais contemporâneas. Embora seja notória a presença dessa diversidade, convivemos com fenômenos preconceituosos, desiguais e de homogeneização cultural.

De acordo com Silva (2004), o multiculturalismo originou-se nos países dominantes do norte e assim como a cultura contemporânea, tem a sua ambiguidade. Ele é discutido atualmente sob duas vertentes: na primeira, o multiculturalismo é um movimento de reivindicações dos grupos culturais dominados, cuja finalidade é ter suas manifestações culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Na segunda, o multiculturalismo pode ser visto como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca para a cultura nacional dominante. Nas duas vertentes, o multiculturalismo representa um instrumento de luta política, conforme esclarece o autor:

O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o a antropologia [...]. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra (SILVA, 2004, p. 86).

No que concerne ao currículo, o multiculturalismo opõe-se ao currículo universitário tradicional que reconhece e valoriza apenas a cultura do grupo social dominante, que por sua vez é branca, masculina, europeia e heterossexual. Diante do movimento multicultural surgiram propostas de que os currículos incluíssem aspectos das culturas de grupos dominados. Originando assim, duas perspectivas: uma liberal ou humanista e a outra mais crítica.

A de cunho liberal propõe ideias de respeito e convivência pacífica entre os variados tipos de cultura. Para a perspectiva crítica esse ponto de vista contribui para manter inabaladas as relações de poder, na qual o grupo dominante teria o poder de permitir que outros grupos culturais tivessem o seu espaço. De acordo com Silva (2004), o multiculturalismo mostra que a desigualdade existente no currículo não se restringe a questão de classe, pois outros aspectos devem ser considerados, como as questões de gênero, raça e sexualidade, por exemplo. É evidente que no espaço escolar as desigualdades não estão relacionadas apenas ao poder relacionados às

questões econômicas, mas também ao gênero, a raça, ao sexo e a linguagem quando o currículo direciona os seus conteúdos e valores para a superioridade masculina, heterossexual, branca e para a linguagem normativa.

POR UM CURRÍCULO HUMANIZADO E MULTICULTURAL

A possibilidade de abrir o espaço escolar para discutir questões relacionadas à classe social, ao gênero, à raça e ao sexo como propõe o currículo multiculturalista é fundamental para a conscientização dos direitos e deveres dos alunos/cidadãos, da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade. Entretanto, vejo a necessidade de acrescentar a esse corpus a questão da cultura popular com as suas múltiplas linguagens e oralidades. Tendo em vista que ela está inserida em um processo histórico, econômico e social, cujos participantes, há muito tempo, vem sendo vítimas de preconceito, ridicularização e de intolerância no ambiente escolar. Com isso, percebo que apesar das políticas públicas em prol da democratização do acesso aos bens culturais, a escola e a educação de uma maneira geral continuam excluindo por meio do seu currículo, as pessoas que não se encaixam na ideia de cultura relacionada à erudição, à sofisticação e a formalidade.

Recusar a “subalternidade da cultura popular” e dar a ela o seu lugar de direito no currículo escolar, que há mais de quinhentos anos, aqui no Brasil, vem sendo expurgada e silenciada, por meio de práticas hierárquicas e desiguais, implica em reconhecer e valorizar as identidades, os múltiplos conhecimentos, as diversas formas de linguagem, as sabedorias, as experiências acumuladas ao longo do tempo, as memórias, as histórias de vida e porque não dizer, as formas e jeitos de fazer e de viver. É a partir desse reconhecimento e valorização da cultura popular, veiculado fundamentalmente pela oralidade que proponho outra maneira de pensar o currículo escolar, de forma a desconstruir ideias equivocadas que ao longo do tempo vem associando o popular à esfera da inconsciência, do irracional, do simplório, e muitas vezes, em oposição ao escolarizado, ao urbano, ao intencional e ao erudito. Só assim,

depois de retirar do currículo o entulho com ideias hierárquicas, preconceituosas e desumanas será possível pensar outras formas de ensinar e de aprender, com um currículo mais humanizado e multicultural.

Primeiramente é preciso entender que cada um de nós tem um potencial para ensinar e para aprender, independente de idade, sexo, etnia, classe social, costume, crença e escolaridade. O processo de ensino-aprendizagem normalmente acontece de forma simultânea, já que sempre estamos interagindo com o outro, compartilhando sentidos de vida. Brandão esclarece como cada pessoa aprende e reaprende:

Ao interagir com ela própria, com a vida e com o mundo, e mais ainda, com círculos de outros atores culturais de seus círculos de vida, cada pessoa aprende e reaprende. E assim, cada mulher ou homem é um sujeito social de um modo ou de outro culturalmente socializado e é, portanto, uma experiência individualizada de sua própria cultura (BRANDÃO, 2008, p. 33).

Nesse sentido, existe em cada pessoa uma fonte de saber emanada da cultura na qual está inserida. É nesse processo cultural de aprender e reaprender uns com os outros que refletimos, nos comunicamos e interagimos.

Existem nas culturas populares outros sistemas de conhecimentos, diferentes da educação utilitária e instrumental vivenciada nas escolas, que são fontes de saber raros e preciosos. Seguindo essa linha de raciocínio proponho que o currículo escolar aborde aspectos relacionados à competência linguística que os alunos têm de sua língua materna, “as leituras de mundo” que, como aponta Paulo Freire (1992, p.11), “precedem a leitura das palavras”, assim como às múltiplas linguagens presentes nas criações culturais populares, no imaginário, na memória do povo. É importante esclarecer que essas linguagens a que me refiro são manifestadas por meio da voz, do corpo e do silêncio.

Entre tantas possibilidades de trabalho com os gêneros orais na escola sugiro atividades lúdicas que vão desde histórias contadas e cantadas, jogos linguísticos presentes nas parlendas, trava-línguas e adivinhas, relatos de histórias de vida, a busca

de parceria com instituições artístico-culturais locais, o convite de mestres e grupos populares para conversas e apresentações no espaço escolar, a exemplo da lapinha, coco de roda cavalo marinho, boi de reis, tribos indígenas, grupos carnavalescos, de quadrilha junina, cantadores, repentistas, emboladores de coco, cordelistas, entre outros artistas e brincantes da cultura popular. Os alunos não precisam ficar presos dentro da escola o tempo todo. Na medida do possível eles podem realizar entrevistas com moradores do bairro, visitar os ensaios e apresentações dos grupos, observar a importância da linguagem, do corpo e das performances para as manifestações culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história surgiram várias concepções de currículo. Elas foram marcadas por decisões tomadas com o objetivo de ajustá-las às exigências econômicas, sociais e culturais da época, fazendo brotar as teorias do currículo tradicional, crítica e pós-crítica, que em sua particularidade seleciona o que deve ser ensinado aos alunos e o tipo de pessoas que querem formar, implicando diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

A conscientização sobre a necessidade de incluir questões relacionadas à classe social, ao gênero, à raça e ao sexo como propõe o currículo multiculturalista tem sido fundamentais para a formação dos alunos e para o exercício da sua cidadania. Contudo, ainda existem pontos obscuros no currículo que precisam ser revistos, principalmente no que se refere ao uso efetivo da língua, que infelizmente ainda está presa a preconceitos. De forma que se valoriza apenas a linguagem escrita, normativa, formal e se desconsidera, de certa forma, os textos orais pertencentes à cultura popular, assim como os seus falantes, que vem sendo vítimas de ridicularização e de exclusão no ambiente escolar.

Apenas por meio da inclusão, do respeito e da valorização dessa multiplicidade de saberes orais, o currículo escolar se tornará mais humanizado e plural, despidendo-se da intolerância e do preconceito impregnado ao longo da história.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Hall, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- KELLY, A. V. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1981.
- LOPES, Alice Cassimiro. **Teorias pós críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, n° 39, 2013. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2015.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é afinal estudos culturais?**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- _____, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- YAMAMOTO, M. P.; ROMEU, S. A. **Currículo: teoria e prática**. In: D'ANTOLA, A. (Org.) **Supervisão e Currículo**. São Paulo: Pioneira, 1983.