

“MESTRES POPULARES” E A ESCOLA NO BRASIL

Ricardo do Carmo¹

Katia Avelar²

Maria Geralda de Miranda³

RESUMO:

Pretende-se com o presente trabalho refletir acerca da importância social dos chamados “mestres populares”, buscando demonstrar as razões de sua marginalização histórica, bem como investigar as razões pelas quais os seus saberes não encontram espaço no sistema educacional brasileiro, isto é, na escola. Por que isso acontece e em que medida a escola se tornaria mais enriquecida e enriquecedora com o aproveitamento desses mestres é também uma das questões debatidas neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE:

Escola, mestres populares, educação, cultura popular.

ABSTRACT:

This work aims at studying the social importance of the so-called “popular masters”, by showing the reasons for their historical discrimination as well as an investigation about why their know-how is not inserted within the Brazilian educational system, that is, the school. Why this happens and to what extent the school could be enriched and enriching with the proper use of these masters are also questions discussed in the present work.

KEYWORDS:

School, popular masters, education, popular culture.

1 - Introdução

Luís Rodolfo Vilhena (1997, p. 284), estudioso da cultura popular, identifica na dificuldade de se compreender o lugar do popular na sociedade brasileira o ponto reflexivo crítico para se esclarecer determinados processos de marginalização que envolvem tudo o que é criado pelos estratos mais humildes e mais conspícuos do Povo.

1 Aluno do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local da UNISUAM.

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local da UNISUAM.

3 Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local da UNISUAM.

O pesquisador alerta que mesmo em um período de sucesso como o chamado Movimento Folclórico, fase que vai de 1947 a 1964, essa cultura, que representa os saberes do povo, esteve sistematicamente fora das universidades. Revela que as pesquisas referentes a esses saberes foram “frequentemente vistas como uma disciplina ‘menor’ e que o estudioso desse campo de estudo se tornou o paradigma de um intelectual não acadêmico” (VILHENA, 1997, p.11). Tendência recorrente também nas observações de Renato Ortiz (VILHENA, 1997 b, p. 51) ao indicar que “os pesquisadores e as disciplinas dedicadas a esse estudo, historicamente, costumam ocupar uma posição marginal”.

A posição marginal imposta à cultura popular e o seu não aproveitamento dentro da escola formal é fruto de preconceito e/ou da discriminação. A sociedade brasileira e os responsáveis por pensar e elaborar leis relativas à educação precisam reconhecer e corrigir esse erro, pois os personagens que compõem o universo do conhecimento não-formal, no mínimo, atualizam o discurso da cultura em função do desprendimento em relação às leis de mercado e a mesmice da sociedade de consumo, apenas para citar uma contribuição no processo de liberdade de criação.

Neste percurso, para além das discriminações e preconceitos, é notório a riqueza da diversidade cultural do Brasil e a necessidade de interação entre a cultura erudita e a cultura popular no interior das escolas – local que idealmente elegemos para aprender – pois uma escola que não interage com o espaço em que está localizada, ou que não promove o entrelaçamento de saberes, ou o conhecimento oriundo da prática, está deixando de cumprir a sua função de formar cidadãos. A escola que temos é centralizadora e sua pedagogia (que se estiola em métodos muitas vezes obsoletos) não interage com os saberes dos “mestres populares”, nem valoriza os conhecimentos empíricos.

O antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1985, p. 9) ensina que existe educação sem haver a escola e que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante”. A educação existe também, portanto, segundo Brandão, onde não há escola, longe do modelo de ensino clássico. Isso quer dizer que sempre haverá espaço para o pensamento fora da academia e que os saberes dos “mestres populares” são legítimos.

2 – A velha educação e as novas perspectivas

Das primeiras missões doutrinárias dos padres da Companhia de Jesus à alfabetização dos cortadores de cana de Pernambuco, segundo o método transformador de Paulo Freire, quantos avanços e rupturas ocorreram no processo de formação da educação e da escola no Brasil! Da primeira escola elementar



brasileira, em Salvador, passando pelo primeiro professor nos moldes europeus, Vicente Rodrigues, que se dedicava ao ensino e à propagação da fé religiosa, o processo de ensinar e aprender não mudou tanto como se poderia supor. Os versos de Anchieta o mar apagou, mas é fácil constatar entre nós, ainda hoje, a influência daqueles padres e o velho método da repetição, memorização e provas periódicas.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, saem de cena nossos primeiros “mestres” e a educação brasileira, pela primeira vez, é organizada pelo Estado, que paga aos professores, proíbe certos livros, cobra impostos e faz leis. Como não há escolas superiores no país, aqueles que podiam sair para estudar na universidade de Coimbra, enquanto o restante permanecia aqui se dedicando à agricultura e ao funcionalismo público.

O panorama começa a mudar a partir da chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, e durante o Império, com algumas inovações técnicas e institucionais. Em 1827, o método de aprendizagem é o ensino mútuo: professores orientam os melhores alunos que repassam aos outros alunos. É criada a primeira Lei Geral de Ensino que, entre outras coisas, abre as portas da sala de aula para as meninas.

Com a Lei Geral teve início um grande processo de reestruturação da escola e da formação de professores. “Com a criação das escolas normais, pelo mesmo Ato, houve uma transformação sociológica. Os professores se obrigavam a se reestruturar e se preparar profissionalmente para exercer as atividades de um verdadeiro mestre” (JORDÃO, 2002, p.3). Ainda em 1827, são criadas as duas primeiras faculdades brasileiras: a de Direito de Olinda e a de São Paulo. A primeira turma de bacharéis em ciências jurídicas formou-se em 1832.

Entre 1868 e 1876, “profundas mudanças ocorreram dentro das instituições de ensino, entre elas, a eliminação dos castigos corporais impostos pelos professores aos alunos. O castigo foi substituído pela “lição de coisas” (JORDÃO, 2002, p. 4). A Proclamação da República trouxe nova alteração na grade curricular e, em 1893, foi introduzido, entre outras disciplinas: “português e literatura portuguesa e nacional, caligrafia, música, ginástica, trabalho de agulha e economia doméstica para o sexo feminino” (JORDÃO, 2002, p.4).

Nos anos 30, surge a figura de Anísio Teixeira, pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis. Na sequência, são inauguradas escolas importantes: Colégio Pedro II (1937), como colégio-modelo, e o SENAI (1942), instituindo o ensino profissionalizante para formar mão-de-obra para a indústria crescente no país.

Em 1963, após alfabetizar, em tempo recorde, cortadores de cana no interior do Rio Grande do Norte, Paulo Freire recebe convite do governo para reformular a alfabetização de adultos no país. Porém, pouco tempo depois, estaria exilado. Pela sua importância merece um capítulo a parte na história da educação brasileira.

Com o Golpe Militar foram retiradas do currículo as disciplinas de História e Geografia e substituídas por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. A explicação é que eram consideradas reflexivas. Ainda na onda da ditadura militar criaram o vestibular, como uma forma de limitar o acesso à universidade. A alegação foi a falta de vagas; criar novas universidades, ninguém pensou. Até porque para muitos militares as universidades eram um antro de comunistas.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), uma das mais importantes para a educação no Brasil, foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, mas só foi criada em 1961, seguida por um versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. Baseada no princípio do direito universal, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores: a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação. A lei também obriga a União a gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Em 1998, com o ENEM é criada uma cultura de avaliação no Brasil. Em 2004, o PROUNI (Programa Universitário Para Todos) vincula a concessão de bolsas em faculdades e universidades brasileiras ao desempenho do ENEM, popularizando o exame. Em 2007, o governo cria o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que atribui notas de 0 a 10 às escolas do País.

Esta rápida trajetória da educação traçada até aqui demonstra que as oportunidades de acesso à aquisição de conhecimentos oferecidas pela escola formal indubitavelmente tende a ser acessível a todos. Por outro lado, o movimento da educação não-formal, embora acontecendo através de diferentes práticas que jamais foram consideradas como educação – por não obedecerem a uma série de requisitos formais – na prática, também, construiu e continua construindo diferentes modos de vivências e saberes que jamais foram aplicados na escola formal.

No entanto, a prática educativa que ocorre nas escolas começa timidamente a incorporar conhecimentos elaborados fora de sua pedagogia clássica em função de novas leis, projetos de leis, decretos e ações governamentais que, embora aparentemente voltadas apenas para a área cultural, se mostram de grande valor para a educação escolar.

Em 2000, é instituído por meio do Decreto nº 3.551, o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial – PNPI, que viabiliza projetos de inventário, registro e ações de salvaguarda de proteção aos bens culturais imateriais, ou seja, aquele que não é feito de matéria, ou intangível, que não pode ser tocado. Segundo a lei, após identificação através de inventário, os bens culturais de natureza imaterial deverão ser classificados em Livro de Registro do IPHAN, segundo os temas: SABERES – para os conhecimentos e modos de fazer enraizados

no cotidiano das comunidades. CELEBRAÇÕES – para os rituais e festas que marcam vivência coletiva, religiosidade entretenimento e outras práticas da vida social. FORMAS DE EXPRESSÃO – para as manifestações artísticas em geral; e LUGARES – para mercados, feiras, santuários, praças onde são concentradas ou reproduzidas práticas culturais coletivas.

Com a criação do PNPI, o governo brasileiro sinaliza finalmente que começa perceber a importância do patrimônio imaterial, ao qual se inclui os saberes oriundos de mestres populares. Mas não para por aí, a promulgação da lei 10.639 de 2003 que prevê o ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileira nos variados níveis de ensino do Brasil é mais uma prova. Com a intenção clara de reduzir as dívidas históricas do Brasil consigo próprio e especialmente para com os africanos e afro descendentes, o governo ao criar a lei demonstra comprometimento com essa parcela fundamental da nossa história e da nossa cultura que nunca teve espaço dentro das escolas.

Outra iniciativa muito importante é o projeto de lei nº 1176, que institui o programa de proteção e promoção dos “mestres dos saberes e fazeres das culturas populares”. De acordo com a medida, aqueles que forem reconhecidos como mestres receberiam suporte financeiro e técnico para a manutenção das atividades culturais das quais são portadores. Receberiam também preparação técnica para que sejam ministradas oficinas e cursos sobre “gerenciamento” das expressões de que são portadores, entre outros benefícios.

Ações assim, se instituídas, viriam ao encontro daquilo que imaginou Paulo Freire: a escola como local de diálogo de diferentes formas de expressão cultural, mas principalmente um lugar conectado com a realidade.

3 – A formação dos mestres populares

Segundo a filosofia popular “um Mestre já nasce feito”. A frase parece partir de um conceito fechado que inviabiliza o ato de ensinar-e-aprender que representa a essência da Educação, pois se o mestre já nasce feito é sinal de que já nasce sabendo e não precisa aprender. A questão parece ser outra. O pertencimento a uma tradição não quer dizer que o conhecimento de mestres populares seja algo de nascença, são saberes construídos. Tanto mestres populares como mestres acadêmicos precisam construir seus saberes para chegar a ser considerados mestres.

Fazendo as contas, o tempo para a formação de um mestre acadêmico leva em média uns dezoito anos. Sendo nove no ensino fundamental, três no ensino médio, mais ou menos quatro na graduação e dois no mestrado. Quanto aos mestres populares, a história não é diferente. Cáscia Frade, conhecida pesquisadora de cultura popular, relata a experiência recolhida junto a um Mestre de Folia de Reis, em palestra proferida na UFRJ, em 25/11/2010.

Frade expõe os ensinamentos e estudos que criaram as condições para que João Guedes alcançasse o status de Mestre de Folia de Reis. Relata a pesquisadora que João Guedes vivia no Catumbi, na cidade do Rio de Janeiro, mas que agora está em Jacarepaguá. O grupo dele se chama Folia de Reis Estrela do Oriente. “Ele desde pequenininho acompanhava o avô. O pai também participava do grupo desse avô. E ele pequenininho saía atrás brincando de ser folião de reis: arranjava umas latas velhas para fazer os instrumentos de percussão, arranjava papelão desenhava uma cara para fazer a máscara do palhaço”, (FRADE, 2010, p. 155).

A avó fazia umas roupas de pano velho pra ele e ele saía brincando de folia. Depois, já maiorzinho, com dez para onze anos, o pai disse você agora já pode entrar para participar com a gente, mas você vai tocar um instrumento musical que não interfere muito, como um reco-reco, por exemplo: um triângulo, que não vai trazer uma interferência musical muito grande. Ele então já vestido de folião de reis entrou no grupo tocando. Aí a história vai, até que aos quinze anos, o pai disse para ele tocar viola e disse: você agora vai começar a estudar. Então ele estudava. Assim como a gente estuda os textos que a gente tem que apresentar nas nossas aulas, nos nossos trabalhos acadêmicos, ele estudava. E o pai tomava a lição: Ah, me deixa ver se você já sabe. Ih, você errou... Então ele estudou. Aí, já com os seus vinte e tantos anos, o pai o colocou para cantar como contramestre e ele foi acompanhando o pai. Até que o pai ficou idoso e um dia o pai disse: Você já tem condições de levar esta folia. Aí ele assumiu essa folia. (FRADE, 210, p. 155).

A formação do mestre João Guedes, segundo depoimento, revela um aprendizado que vem desde a mais tenra infância, no núcleo familiar consanguíneo. Esse aprendizado vai se dando de uma forma viva, participativa, ouvindo, fazendo, tocando, cantando, embora com o aspecto teórico de estudar as profecias e os cânticos.

Vale observar que o precioso na formação informal é o desprendimento e a falsa impressão de descompromisso que, durante a aprendizagem, gera prazer. Ao contrário do que acontece na educação clássica, ou seja, na escola, onde tudo é obrigação, parece penoso e acaba por produzir enfado e falta de vontade nos alunos, que terminam taxados de preguiçosos e desinteressados. Brandão (1985, p. 18-9) nos mostra que nas aldeias tribais,

as pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. (...) São raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar. (...) Todos os agentes desta educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas e não é raro que sejam os aprendizes o que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado.

As dúvidas quanto à importância desses mestres do povo, pessoas normalmente muito simples, que acabam sendo obrigadas a restringir sua atuação à comunidade, vizinhos ou parentes, são recorrentes, mas questionamentos duros que parecem

restritos à cultura popular e a seus mestres, por vezes, também atingem a academia e seus mestres e doutores. Com um texto bastante contundente, o indiano Osho, professor de filosofia que acabou se transformando em guru, põe em cheque a formação acadêmica vigente, dizendo o seguinte:

É só visitar universidades e ver que tipo de trabalho criativo é feito lá. Milhares de tratados estão sendo feitos; as pessoas obtêm diplomas de doutor, de mestre, diplomas importantes. Mas ninguém chega a saber o que acontece com suas teses; elas não param de aumentar a pilha de lixo das bibliotecas. Ninguém jamais as lê, ninguém jamais se sente inspirado por elas – sim, algumas pessoas as lêem; essas são o mesmo tipo de pessoas que farão outra tese. Logicamente, os pretendentes a títulos de doutor as lerão (OSHO, 1999, p. 92).

Segundo ainda o professor indiano o que ocorre nas universidades é atividade intelectual. Mas “o intelecto é apenas um jogo mental. Ele não pode ser criativo”. Criatividade, segundo ele, significa “trazer à existência aquilo que é novo; abrir caminho para que o desconhecido penetre o conhecido”.

Mas afinal quem são os mestres populares, estes que aprendem tudo fora da escola? Quais são seus saberes e por que não são aproveitados nas escolas tradicionais? Por que será que, de outra maneira, mas da mesma forma, os saberes de mestres acadêmicos também não chegam ou não servem ao povo? Os saberes dos mestres populares ou acadêmicos se aplicam indiscriminadamente a qualquer tipo de sociedade?

4 - Os saberes dos mestres populares

Mestres populares são aqueles que detêm o saber fazer, a memória social da comunidade e das suas tradições. São pessoas dotadas de saber notório, reconhecidas entre seus pares e por especialistas. Como já dissemos, esses mestres atualizam o discurso da cultura à medida que suas invenções não estão presas à homogeneização do mercado. Não que eles não sofram a influência do consumo, sofrem, mas não produzem tendo o lucro como a principal intenção. O conhecimento desses mestres normalmente faz parte de um “patrimônio de tradições que se transmite oralmente e é defendido e conservado pelo costume. Esse patrimônio é milenar e contemporâneo. Cresce com os conhecimentos diários desde que se integrem nos hábitos grupais, domésticos ou nacionais”, (CASCUDO, 1972, p. 11).

Um exemplo de saber ancestral e de importância notória tem como portadora a quilombola Maria Joaquina da Silva, conhecida como Dona Fiota. Conhecimento este que acabou gerando um fato inusitado que vale a pena registrar neste artigo, não só pelo conteúdo, mas por suas nuances culturais e seu desdobramento fatal. Aconteceu num seminário organizado pelo IPHAN.

Dona Fiota, na ocasião, discursou em gira da Tabatinga, uma língua afro-brasileira, de origem predominantemente banto, falada em parte do município

de Bom Despacho (MG). Foi a primeira vez que uma língua minoritária de base africana ocupou espaço público de dimensão nacional, tendo reconhecidas sua riqueza, sua função histórica e sua legitimidade. (BESSA, 2008, p.85).

Em seu discurso, dona Fiota contou que os moradores da comunidade quilombola tinham percebido que a língua que os libertara estava ameaçada de extinção, porque não era mais usada por crianças e jovens. Por isso, a comunidade, aproveitando lei sancionada em 2003 que torna obrigatório o ensino de história e culturas afro-brasileiras nas escolas de ensino fundamental e médio, decidiu fortalecer em sala de aula a língua denominada gira da Tabatinga”. (BESSA, 2008, p. 86).

Aprovando o pedido feito pela comunidade, a Secretaria Municipal de Educação se dispôs a pagar uma professora de gira da Tabatinga. A escolhida foi a Dona Fiota. Mas o fato curioso senão lamentável aconteceu após o primeiro mês de trabalho, quando a Dona Fiota ao tentar receber seu pagamento, “ouviu do funcionário público encarregado do pagamento: “Ah, a professora é a senhora? Então, não vou pagar. Como justifico o pagamento a uma professora que é analfabeta?”. Dona Fiota deu uma resposta que só os sábios podem dar: “Eu não tenho a letra. Eu tenho a palavra”.

Dessa maneira, derrubou a postura quase racista que discrimina os que vivem no mundo da oralidade. Ensinou que existe saber sem escrita; que na situação em que se encontra, ela não precisa da letra, porque usa a palavra para transmitir seus saberes, trocar experiências e desenvolver práticas sociais. (BESSA, 2008, p. 86).

Em relação ao aproveitamento desses saberes pela sociedade, é fundamental perceber que o conhecimento é algo sempre contextualizado, ou seja, o que a escola produz pode ser essencial a uma realidade e não ter nenhum valor em outra. “Na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer” (BRANDÃO, 1985, p. 12).

Um exemplo interessante de que a educação não serve a todos de uma mesma maneira ocorreu ao longo do tratado de paz que alguns estados americanos assinaram com os índios das Seis Nações. Quando os governantes mandaram cartas aos índios oferecendo suas escolas de branco, os chefes responderam recusando, com o seguinte argumento:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. [...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da ida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana,

e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.[...] Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles homens.” (BRANDÃO, 1985, p. 9).

A carta dos índios aponta para as muitas formas de educação e as múltiplas visões de mundo. Demonstra como a educação existe de maneira diferente em mundos diversos. Os índios das Seis Nações disseram que a idéia de educação americana não é a mais apropriada para o modo de vida deles.

Chegamos então ao ponto em que parece bastante oportuno colocar a questão já levantada pela professora Cáscia Frade, em artigo intitulado ‘Universidade e Cultura Popular’: “Se o conhecimento popular floresce à margem das instituições acadêmicas e se estas atuam a partir de projetos e programas políticos mais amplos, que importância teria, para ambos, uma possível aproximação?” Ela própria responde:

A abertura dos vetustos portais das organizações acadêmicas às expressões populares é interpretada pelos artistas populares como valorização, aceitação, legitimação de seu saber, conferindo status. (...) “Para a universidade acolher o conhecimento que se instaura distante dela soa como uma oportunidade de repensar suas práticas, de assumir uma postura crítica em face da busca do tão prolapado ‘conhecimento científico’ e das ‘seqüelas’ que costumam dele decorrer” (FRADE, 2007, p. 162).

5 - Considerações finais

Ao final de nosso percurso é possível perceber que a distância entre mestres populares e a escola formal no Brasil começa a se estreitar à medida que projetos de lei, decretos, atos e ações governamentais demonstram preocupação com a preservação e o aproveitamento do conhecimento informal; mas não só isso, apontam para o reconhecimento, a promoção e a proteção dos mestres da cultura popular. Por essas razões, parece possível dizer que o suporte para que esses saberes cheguem às escolas está sendo criado e em breve uma simbiose envolvendo a escola formal e a escola informal, mestres populares e mestres acadêmicos resultará num grande ganho para a educação brasileira.

O que não pode é a escola no lugar de somar, dividir, no lugar de produzir o pensamento crítico, produzir exclusões e preconceitos e continuar fechada dentro dos seus muros. É preciso reconhecer que a produção do conhecimento é regida por motivações diversas, que outros saberes são permanentemente reinventados e que a sociedade e as suas multifacetadas formas culturais, bem como as suas forças produtivas “andam” e podem “atropelar a escola”, se esta se mantiver como instituição fechada, conservadora.

Por isso, junto com Paulo Freire, imaginamos para o futuro uma escola sem os muros, onde a prática educativa formal e a informal se abasteçam mutuamente numa troca; onde o encontro de gerações, a mistura de idades, a não obrigatoriedade de frequência, a ocorrência de ações e experiências em espaços e tempos mais flexíveis da prática informal vão ao encontro da escola tradicional, de suas salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório, reinventando a escola próxima do ideal: de portas abertas à comunidade, com atividades que possibilitem o funcionamento, inclusive, nos finais de semana, aproximando a família da escola e trazendo para dentro do ambiente escolar a comunidade e seus mestres de saberes ancestrais.

7. REFERÊNCIAS

BESSA, José Ribamar. *Patrimônio, Língua e Narrativa Oral*. In: DODEBEI, Vera e ABREU, Regina (org.). *E o Patrimônio?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008. p.73-86

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.

CASCUDO, Câmara. *Seleção*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1972.

FRADE, Cáscia. *Universidade e Cultura Popular*. In: CAMPOS, Cleise. LEMOS, Guilherme e CALABRE, Lia (org.). *Políticas Públicas de Cultura do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ / Rede Sirius, 2007. p. 157-165

_____. *Anais do 3º Encontro com Mestres Populares*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

JORDÃO, Gilberto. *O mestre e a escola no período colonial brasileiro*. Disponível em <<http://www.urutagua.uem.br/04jordao.htm>>. Acesso em 03/03/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Pluralidade Cultural/ Orientação Sexual*. Brasília: MEC / SEF, 1997.

OSHO. *Criatividade*. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em 23/02/2012

VILHENA, Luís Rodolfo. *Projeto e Missão: O Movimento Folclórico Brasileiro 1947-1964*. Rio de Janeiro: FUNART, 1997.

_____. *Ensaio de Antropologia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997 b.