



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Anais, Volume XVI, n. 15, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 15

Pesquisa e Transdisciplinaridade

**OS MESTRES DA CULTURA POPULAR NO ESPAÇO
EDUCACIONAL: aproximações e distanciamentos.**

THE MASTERS OF POPULAR CULTURE IN THE EDUCATIONAL
SPACE: approximations and distances.

JOÃO BOSCO SANTOS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.15.04>

Recebido em: 14/08/2021

Aprovado em: 26/08/2021

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



OS MESTRES DA CULTURA POPULAR NO ESPAÇO EDUCACIONAL: aproximações e distanciamentos.

THE MASTERS OF POPULAR CULTURE IN THE EDUCATIONAL SPACE: approximations and distances.

RESUMO

Nessa pesquisa foi analisado de que forma os saberes dos mestres da cultura popular, no município de Laranjeiras/SE, se aproximam e se distanciam do espaço educacional. Conclui-se que esses saberes se aproximam do espaço educacional através do trabalho feito pelas escolas acerca das datas comemorativas e se distanciam à medida que a secretaria municipal de educação se limita a apenas recomendar o trabalho pedagógico desses saberes sem colocar como uma prioridade, como uma política de educação do município, e sem colocá-los no currículo como conteúdo de fato a ser desenvolvido durante o ano letivo. Os sujeitos dessa pesquisa foram sete mestres da cultura popular do referido município, reconhecidos e gozando das benesses da Lei 909/2009; os duzentos e dez alunos do ensino fundamental da escola municipal “Prefeito José Monteiro Sobral” do povoado Mussuca em Laranjeiras/SE; dezesseis professoras e professores e três profissionais da equipe diretiva e pedagógica da mesma escola municipal; e dois técnicos da Secretaria Municipal de Educação do município de Laranjeiras/SE. Utilizou-se como método a pesquisa exploratória, lançando mão da entrevista, do questionário e da observação com os envolvidos na problemática.

Palavras-chave: Educação. Cultura Popular. Mestres da Cultura Popular.

ABSTRACT



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



In this research, it was analyzed how the knowledge of the masters of popular culture, in the city of Laranjeiras/SE, approaches and distances itself from the educational space. It is concluded that this knowledge is closer to the educational space through the work done by schools on the commemorative dates and distances itself as the municipal education department limits itself to only recommending the pedagogical work of this knowledge without placing it as a priority, as a education policy of the municipality, and without putting them in the curriculum as actual content to be developed during the school year. The subjects of this research were seven masters of popular culture from that municipality, recognized and enjoying the benefits of Law 909/2009; the two hundred and ten elementary school students from the municipal school “Mayor José Monteiro Sobral” in the Mussuca village in Laranjeiras/SE; sixteen teachers and three professionals from the management and pedagogical team of the same municipal school; and two technicians from the Municipal Education Department of the municipality of Laranjeiras/SE. The exploratory research method was used, making use of an interview, a questionnaire and observation with those involved in the problem.

Keywords: Education. Popular Culture. Masters of Popular Culture.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é “Os Mestres da Cultura Popular no Espaço Educacional: aproximações e distanciamentos” e tem como problema a investigar “De que forma os saberes dos mestres da cultura popular em Laranjeiras/SE se aproximam e se distanciam do espaço educacional?”.

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

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

O conhecimento escolar é selecionado no interior da cultura social mais ampla, passando por processos de disciplinarização e escolarização e se distinguindo dos demais saberes sociais: o conhecimento cotidiano, a religião, a filosofia, o conhecimento científico e o senso comum (LOPES, 1999).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Dentro desta realidade, torna-se imprescindível que a escola coloque em prática uma dinâmica de trabalho que considere a teia de relações que se estabelece cotidianamente no seu interior, a qual está repleta de diferentes visões de mundo, saberes e tradições.

Os saberes populares nas escolas têm, na maioria das vezes, uma conotação que pode ser considerada como restrita ou caricaturada. Atualmente, estão sendo divulgados o que podem ser chamados de modismos étnicos, ligados a trajes, danças, músicas, penteados, alimentação, entre outros. Sabe-se que esta adesão se dá mais pela linha do exotismo do que pela importância do conhecimento.

A escola deveria aproveitar a abertura destes espaços cedidos para informar corretamente sobre a rica heterogeneidade cultural nacional, promovendo o acesso à pluralidade de conhecimentos oferecidos pela cultura de nosso povo (SEGALLA, 2000).

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

O CAMINHAR DA EDUCAÇÃO

A educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, no contexto de sua cultura, em sua sociedade. Em diversos âmbitos da vida existem estruturas sociais de transferência de saber e de conhecimento. Dessa forma, a educação acontece na dinâmica da própria vida, a qual se ensina, se constrói e evolui em cada ser humano.

A educação não está circunscrita por métodos, instituições ou estabelecimentos específicos, ela está por toda a parte. Nas relações interpessoais, nas atividades coletivas, enfim, no convívio humano, num processo que faz circular saberes por espaços e tempos diversos, de formas variadas e muitas vezes imprevistas.

De acordo com Jaume Trilla (2008), a educação é um processo holístico e sinérgico; um processo cuja resultante não é a simples acumulação ou soma das diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito, e sim uma combinação muito mais complexa, em que todas essas experiências interagem entre si.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Logo, entende-se que os espaços escolares são também espaços sociais vivos, onde os intercruzamentos culturais e os deslocamentos identitários acontecem diariamente entre seus atores, nos pátios, no recreio, no portão de entrada e nas salas de aula, produzindo e compartilhando conhecimentos e edificando um campo de embate em torno das relações sociais e de poder.

Problemas como evasão, desinteresse, baixos índices de aprendizagem, dentre outros, aparecem com frequência nos sistemas escolares brasileiros. Importante espaço socializador, de construção de identidades e formação de valores, a instituição escolar formada na sociedade capitalista vem reproduzindo, há tempos, ideologias e padrões de uma elite dominante baseada num modelo estético eurocêntrico, excluindo, com frequência, outras visões de mundo, referências culturais e históricas.

Louis Althusser (1985), entendendo que a educação, em suas diferentes instâncias, é determinada pela base econômica da sociedade, identifica a escola capitalista como um dos principais agentes de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais. Para o autor, além das práticas da instituição escolar se encarregarem de fornecer aos diferentes grupos e classes sociais que a compõem, apenas os conhecimentos, capacidades e verdades produzidas e estabelecidas pelas classes dominantes, contribuindo para legitimar a cultura e os saberes contidos na ideologia dessas elites, os próprios professores, atores dessas práticas, muitas vezes nem sequer suspeitam do papel que o sistema os obriga a desempenhar. Eles se encontram tão encarcerados pelos saberes e práticas hegemônicos, que, em geral, se tornam incapazes de questionar ou de se posicionar contra esse sistema, contribuindo para manter e alimentar o caráter reprodutor da escola. “Em outras palavras, a escola (...) ensina o ‘Know-how’ mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua prática”.

Nesta mesma perspectiva, traçada por um viés mais cultural, Pierre Bourdieu (2008), considera que a eleição, elaboração e execução dos conteúdos, programas e métodos de trabalho da escola, peculiar às classes dominantes, revelam uma “violência simbólica” sobre os alunos das classes populares. Para Bourdieu, a “violência simbólica” caracteriza-se pelo desprezo aos saberes e fazeres populares seguido de uma inculcação da expressão cultural própria das classes dominantes, fazendo com que esses sujeitos subjugados tornem-se mais inseguros e suscetíveis à dominação que sofrem na sociedade, assegurando a reprodução social vigente. Para o autor, as escolas ignoram e desprezam as diferenças sócio-culturais cotidianamente presente em seus espaços, privilegiando e legitimando em sua teoria e prática apenas os valores e saberes hegemônicos, fazendo com que, para a maioria dos alunos das classes populares, a escola represente um rompimento no que se refere aos seus saberes e práticas, os quais são constantemente ignorados e até mesmo desconstruídos nesse ambiente. Em suma, “o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais”.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Dessa maneira, a elaboração dos saberes escolares, bem como a forma como eles vêm sendo, em geral, colocados em prática, têm se mostrado demasiadamente afastados das realidades e particularidades da maioria dos educandos, ou seja, a educação formal vem afastando-se, não é de hoje, do que Paulo Freire chamou de teoria dialógica da educação.

“Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico desta situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.” (Paulo Freire, 1987).

Na contramão desse modelo de educação escolar, em sua maioria hierárquica, altamente formalizada e desconectada do mundo que circunda os indivíduos, vimos ganhar terreno os processos não formais de educação. Segundo Gohn (2008), a educação não formal é aquela onde a “aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera aprendizado”.

Gohn (2006) afirma ainda que a educação não formal realiza-se, essencialmente, em “espaços educativos localizados em territórios que acompanham a trajetória de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais”.

Desta maneira, diferente do que ocorre, majoritariamente, nos ambientes escolares, as práticas não formais de educação estruturam-se de forma menos hierarquizadas, pouco formalizadas e menos burocráticas na maneira de tratar o tempo (calendários, prazos) e o conhecimento (disciplinas, avaliações), além de apresentarem modelos de ação muito mais dialógicos e contextualizados, favorecendo a construção de aprendizagens e a geração de saberes.

Não obstante essas distinções, Gohn (2008), afirma que, de alguma forma, ambas as modalidades de educação preocupam-se em transmitir saberes, em “repassar o acervo de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade”, entretanto, nas propostas não formais de educação isso geralmente ocorre “em espaços alternativos e com metodologias e sequências cronológicas diferenciadas, com conteúdos curriculares flexíveis, adaptados segundo a realidade da clientela a ser atendida”.

Observe o que Trilla (2008, p. 42) coloca: “o que ocorre é que a educação não formal, por situar-se fora do ensino regrado, desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas”, em outras palavras, o caráter não obrigatório, o fato de suas práticas não estarem encarceradas por “conteúdos” impostos e fixados e a pouca burocracia legal, possibilitam que os processos não formais de educação se estabeleçam de maneira muito mais aberta e flexível, participando e atendendo de forma mais direta as demandas e anseios dos educandos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Ressalta-se o entendimento de que tão ingênuo quanto crer que a instituição escolar (ou qualquer outra instituição educacional) possa, ou deva, por si só, dar conta de tudo (e de qualquer coisa), é supor que a educação não formal é um milagre que vem para solucionar todos os problemas da educação brasileira.

“A educação não-formal não é nenhuma panaceia. É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não-formal seja uma poção mágica imaculada. Apresentá-la globalmente como remédio para as desigualdades educacionais e sociais, e para os vícios em que a escolarização formal tem caído, é tão simplista e tolo quanto recusar sua colaboração para facilitar o acesso mais amplo e justo a uma educação da maior qualidade possível” (Trilla, 2008).

Assim, defende-se o rompimento do isolamento institucional e a abertura da escola para o acolhimento de outros mecanismos e momentos educacionais. Enxergamos uma contribuição mútua e harmoniosa entre a educação formal e não formal. Uma interação dinâmica entre os vários fatores educacionais que atuam sobre o indivíduo e o coletivo. Enfim, acreditamos que é possível diminuir o fosso que separa o ensino escolar da vida cotidiana e da experiência humana.

As mudanças tecnológicas nos mecanismos de produção e de articulação do sistema econômico fazem com que a educação, ao longo do tempo, incorpore diversas outras demandas, ao passo que os sujeitos que adentram seus espaços também carregam diversos anseios coletivos e singulares, principalmente os grupos cada vez maiores de jovens das camadas sociais mais desfavorecidas, o que coloca em cheque e disputa os objetivos da instituição escolar.

Brandão (1985) faz uma crítica pertinente a essa sistematização que busca com tanto rigor regimentar um meio pelo qual a educação se explique e a põe fora do contexto social e cultural que a produz e sem o qual ela não faz sentido.

“Separando-a por vezes do mundo e de domínios sociais e culturais onde ela concretamente existe, ou, ao contrário, associando-a diretamente a amplas e longínquas “determinações sociais” o pensamento do educador não raro esquece de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura — o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui.” (BRANDÃO, 1985)

Foi mergulhado nessas reflexões que buscou-se investigar de que forma os saberes dos mestres da cultura popular no município de Laranjeiras/SE se aproximavam e se distanciavam do espaço educacional.

O CAMINHAR DA CULTURA



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Pode-se entender cultura como uma dimensão do processo social e utilizá-la como um instrumento para compreender as sociedades contemporâneas. Todavia, não se pode negligenciar e ignorar as relações de poder dentro de uma sociedade.

José Luiz dos Santos (1991, p.7) diz que “Cultura é uma preocupação contemporânea, bem viva nos tempos atuais. É uma preocupação em entender os muitos caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro”.

A cultura, em um determinado momento, é definida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais. Ela se produz “através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas”, como ressalta Isaura Botelho (2001, p.2). Marilena Chauí também chama a atenção para a necessidade de alargar o conceito de cultura, tomando-o no sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais” (1995, p.81). Valoriza-se o patrimônio cultural imaterial - os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, os costumes, as crenças e as manifestações da cultura popular que remontam ao mito formador de cada grupo. Como salienta Botelho:

Vale nesta linha de continuidade a incorporação da dimensão antropológica da cultura, aquela que, levada às últimas consequências, tem em vista a formação global do indivíduo, a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais, e que busca, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo. O essencial é a qualidade de vida e a cidadania, tendo a população como foco (2007, p.110).

O desenvolvimento do conceito de cultura transcorre da ordem social para instrumento de relações de poder. De um processo social que constitui uma visão de mundo de uma sociedade e em como esta visão de mundo se forma, para uma justificativa para a desqualificação e redução de minorias. Sodré (2005) conceitua minoria como aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social, movidos pelo impulso de transformação, como os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, etc.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Considerando a etimologia da palavra cultura, deriva do verbo latino, *colere*, é o cultivo e o cuidado de algo, como as plantas e os animais para que possam bem desenvolver-se, como por exemplo, transformar a terra em benefício próprio, um significado compatível ao que atualmente denomina-se agricultura. Entre os romanos, a palavra cultura (que vem de *colere*, cultivar), implicava em cultura animi (o ato de cultivar o espírito, tal como se fazia com uma planta, por exemplo), uma autoeducação do indivíduo. [...] a cultura se desenvolveria do mesmo modo que uma planta (SODRÉ 1983). A palavra é empregada também para designar a educação e o cuidado com as crianças, de forma a desenvolver suas qualidades e capacidades de aprendizado naturalmente (CHAUI, 2006).

A partir do século XVI em diante, este sentido, voltado à agricultura foi expandido para o processo de desenvolvimento humano, para o cultivo da mente. Segundo Arendt apud Chaui (2006), cultura no sentido de cuidado e cultivo, amplia-se à palavra *culto*, ou seja, cuidado com os deuses e o sagrado. Representa também a relação dos humanos com a natureza para torná-la habitável para os homens e o que é produzido para construir sua existência, e ainda o cultivo do espírito.

A partir do século XVIII, a palavra cultura ressurgiu com outro significado, passa a ser sinônimo de civilização. Derivada da palavra latina *civilis*, referindo-se ou pertencendo aos cidadãos, o termo “civilização” foi inicialmente usado na França e na Inglaterra e no fim do século XVIII para descrever um processo progressivo de desenvolvimento humano, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à selvageria. Por trás deste sentido emergente estava o espírito do Iluminismo europeu e a sua confiante crença no caráter progressista da Era Moderna, onde cultura torna-se critério, um padrão para medir o grau de civilização de uma sociedade e passa a ser considerada como um conjunto de práticas, como arte, ciências, filosofia, que permitia a hierarquização segundo critérios de evolução social. “Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização” (CHAUI, 2008, p. 55). Na França e na Inglaterra, os usos da palavra “cultura” e “civilização” se sobrepuseram, ambas foram progressivamente, sendo usadas para descrever um processo geral de desenvolvimento humano, de tornar-se “culto” ou “civilizado” (THOMPSON, 1998, p. 158 e 159).

As sociedades passaram então a ser avaliadas de acordo com a presença ou ausência de elementos próprios do ocidente capitalista, como o Estado, o mercado e a escrita e a ausência destes foi considerada como falta de cultura ou como uma cultura pouco evoluída. Percebe-se neste momento que o termo cultura passa a relacionar-se à estratificação social e à desqualificação do popular.

Mas, por outro lado, passa a ser a medida de uma civilização. Nesse caso, cultura não é o natural qualquer, mas o que é específico da natureza humana, ou seja, o desenvolvimento autônomo na razão do conhecimento dos homens, da natureza e da sociedade, a fim de criar uma ordem superior (civilizada), contra a ignorância e a superstição (CHAUI, 2006).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Assim, cultura passa a ter duas significações: 1) O processo interior dos indivíduos educados intelectual e artisticamente; o homem culto em contraposição ao inculto. 2) Relacionado à história, representa os modos de vida de uma sociedade determinada, idealizada a partir de suas formas simbólicas – trabalho, linguagem, religião, ciências, artes (CHAUI, 2006).

O CAMINHAR DA CULTURA POPULAR

No século XIX, a cultura popular é transformada em objeto de estudo pela elite, em seu processo histórico de inclusão e de exclusão pela cultura dominante de seu meio intelectual. Fala-se aqui naquilo que Peter Burke, em seu livro *Cultura Popular na Idade Moderna: Europa(1500-1800)*, chama de “Em busca da cultura popular”. Segundo o autor:

Foi no final do século XVIII e início do século XIX, quando a cultura popular tradicional estava justamente começando a desaparecer, que o „povo? (o folk) se converteu num tema de interesse para os intelectuais europeus. Os artesãos e camponeses decerto ficaram surpresos ao ver suas casas invadidas por homens e mulheres com roupas e pronúncias de classe média, que insistiam para que cantassem canções tradicionais ou contassem velhas histórias (BURKE, 2010, p. 26).

Burke, em “A descoberta do povo,” apresenta os pioneiros europeus na pesquisa folclórica, tais como Macpherson, Percy, W. Scott, os Grimm, Karadzic, Lönnrot, Goethe, Lessing, Herder e Almeida Garrett, em Portugal. O historiador britânico, depois de fornecer tal mapeamento dos etnógrafos e folcloristas pioneiros, argumenta que o surto do interesse pela cultura popular, no século XIX, se dá por razões: “[...] estéticas, intelectuais e políticas. [...]”, (2010: p. 33).

Intelectuais, porque, nos movimentos românticos do século XIX, era compromisso intelectual o nativismo e o primitivismo cultural, que depois se convertem nos nacionalismos. Estética, porque era preciso, pois, reagir à arte artificial, neoclássica, universal e iluminista, e voltar-se para uma tradição mais local e primitiva. Finalmente, política por conta dos problemas políticos em jogo: as guerras, invasões e dominação estrangeira dos impérios e os nacionalismos, que emergiam como reação à dominação estrangeira. Tais nacionalismos surgem, mostra Burke, como um projeto forjado pelos intelectuais e imposto ao povo.

De fato, no século XIX, vive-se a ascensão do nacionalismo em uma atmosfera político-cultural que dava ao passado das nações e às culturas tradicionais de seu povo um significado estratégico nas lutas políticas. “Depois de 1809, esse estudo do passado nacional assumiu significado mais político” (Burke 2010: p. 36). Além disso, como insiste Stuart Hall, tratava-se também do processo de reeducação do capital, em face às transformações históricas, as quais tinham no povo o mais renitente local de resistência:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



O capital tinha interesse na cultura popular porque a constituição de uma nova ordem social em torno do capital exigia um processo mais ou menos contínuo, mesmo que intermitente, de reeducação no sentido mais amplo. E a tradição popular constituía um dos principais locais de resistência às maneiras pelas quais a “reforma” do povo era buscada (HALL, 2003: p. 247- 248).

Renato Ortiz, em seu livro *Românticos e folcloristas: cultura popular* (1992), ao fazer uma arqueologia do conceito de cultura popular, fixa também o século XIX como o momento em que a ideia de cultura popular teria sido inventada. O sociólogo brasileiro se debruça sobre três grupos, os antiqüários, os românticos e os folcloristas, dando ênfase sobretudo aos românticos e aos folcloristas, para mostrar a importância deles na compreensão das classes subalternas, ao considerarem sua cultura como uma categoria de análise.

Despertando polêmicos debates entre os pesquisadores, a cultura popular se torna objeto de pesquisa para pensadores da cultura, sociólogos, historiadores, etnólogos, filósofos e cientistas sociais. Ortiz (1992) vê duas vertentes de posicionamentos entre eles. Uma, classista, para quem a cultura popular das classes subalternas é uma cultura própria, diferindo da cultura dominante da elite esclarecida. E outra vertente, mais abrangente e transcendendo ao conceito de classe, para quem popular é considerado como sinônimo de povo. Para essa última vertente, a cultura popular, sendo um reduto da essência nacional, estaria ligada à questão nacional e às discussões sobre a identidade nacional.

Burke, em sua reformulação do modelo de Redfield, observa, que existiram duas tradições, mas elas não deveriam ser vistas como se referindo simetricamente a dois grupos sociais: a grande tradição, relativa à elite; e a pequena tradição, relativa ao povo comum.

Para Burke, sempre houve forte interação entre elas, em seus encontros e confrontos, num processo complexo e dialético de aproximações, afastamentos, confrontações, apropriações, reapropriações e adaptações permanentes. Uma circularidade cultural intensa caracteriza a relação entre essas culturas, a popular e a erudita, e isso se dá de forma muito intensa particularmente no século XVI.

A questão é que, enquanto a elite culta, a minoria, pertencente às classes altas, participava das duas tradições, e se caracterizava por ser bicultural, anfíbia e bilíngue, considerando a cultura popular como uma segunda cultura, em sua função psicológica como uma cultura para diversão, além de servir também, o conhecimento dela, a cultura popular, para fins de dominação; segundo Burke, para o povo comum, a maioria iletrada, inculta, a cultura popular seria a única cultura, não participando, portanto, desse povo comum da grande tradição. Essa, segundo Burke, é a diferença cultural crucial a observar na Europa, nos inícios da Idade Moderna (2010: p. 36).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Além disso, Burke também chama a atenção para a variedade da cultura popular, que jamais deveria ser vista como um único conjunto uniforme, monolítico ou homogêneo. Antes pelo contrário, existiriam, segundo Burke, muitas culturas populares, formadas por uma variedade imensa de subculturas, algumas das quais poderiam mais apropriadamente ser chamadas de contraculturas, como ocorre entre os mendigos e os ladrões. Assim, existiriam as particularidades da subcultura popular dos sapateiros, dos cegos, dos andarilhos, dos mineiros, dos açougueiros, dos ferreiros, dos pastores, dos pedreiros, dos soldados, dos marinheiros, e também as particularidades da subcultura das mulheres.

A cultura das mulheres, por exemplo, convém notar, na medida em que “[...], a palavra escrita somava-se à lista dos itens culturais não partilhados por elas” (BURKE, 2010: p.83-84), havendo, portanto, muito mais homens letrados que mulheres letradas, é uma cultura mais ligada à memória. Isso também decorre de seu isolamento social. Excluídas das guildas, das irmandades, das tavernas, enfim, da vida social, as mulheres têm sua própria cultura, uma cultura mais conservadora. As mulheres seriam, pois, “[...] as guardiãs da tradição oral mais antiga” (2010: p. 84).

Como se vê, compreender as relações entre a cultura popular e a cultura dominante passa por ter sempre em mira toda essa discussão e passa igualmente por saber que “não existe uma cultura popular íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais” (HALL, 2003: p. 238). Aqui está, segundo Stuart Hall, o ponto mais importante a reter na definição do conceito de “popular”, que deve ser acompanhado por uma compreensão semelhante, na definição do conceito de cultura.

Stuart Hall defende ainda que [...] o princípio estrutural do “popular” neste sentido são as tensões e oposições entre aquilo que pertence ao domínio central da elite ou da cultura dominante e à cultura da “periferia”. É essa oposição que constantemente estrutura o domínio da cultura na categoria do “popular” e do “não-popular”. [...] O princípio estruturador não consiste dos conteúdos de cada categoria – os quais, insisto, se alterarão de uma época a outra. Mas consiste das forças e relações que sustentam a distinção e a diferença; em linhas gerais, entre aquilo que, em qualquer época, conta como uma atividade ou forma cultural da elite e o que não conta. (HALL, 2003: p. 240).

Porém, embora as culturas populares sejam as culturas de grupos subalternos, produzindo-se em suas relações com a cultura dos grupos dominantes, não se deve, como ressalta Denys Cuche (1999), entendê-las como culturas dominadas no sentido de serem alienadas ou de estarem em posição de dominação permanentemente. O que ocorre é que os grupos sociais estão em relação de dominação e subordinação uns com os outros. As culturas populares não devem, assim, ser vistas como um espaço de manipulação, mas sim de conflito, uma vez que a contestação é uma de suas principais características, “[...] as culturas populares são culturas de contestação.” (CUCHE, 1999: p. 149).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Néstor García Canclini (1997) mostra que o que está em choque, na hierarquia entre as culturas, são os capitais culturais. É somente no embate entre esses capitais culturais que uma cultura é colocada em uma posição secundária de subordinação em relação à outra. É, portanto, dentro dessa lógica de superioridade de um capital cultural sobre outro que, por exemplo, uma cultura escrita vale mais que a cultura oral ou que a arte vale mais que o artesanato.

No que se refere ao trânsito entre a cultura erudita e a cultura popular, existe um lugar de performance, que deve ser visto como o lugar da interface. Um entre-lugar, conforme ensina Homi Bhabha:

[...] Para esse fim, deveríamos lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. [...] E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmo (BHABHA, 2007: p. 69).

Mesmo relacionando-se com as formas simbólicas e modos de vida de determinada sociedade, a divisão social das classes através da distinção do culto e inculto tornou-se predominante ao significado de cultura. Neste contexto, a cultura e as artes distinguiram-se em cultura erudita, voltada aos intelectuais e artistas da classe hegemônica, e a cultura popular, direcionada à classe trabalhadora, urbana e rural.

A cultura passa então a distinguir-se de forma qualitativa: enquanto a cultura de elite, ou erudita, passou a constituir-se por produções das chamadas “belas artes” e ser consumida por pessoas consideradas de “bom gosto”, com alto grau de escolaridade, reais consumidoras da arte; a cultura popular quando interpretada como produções do passado nacional, recebe o nome de folclore e é constituída por mitos e lendas, ritos populares, música e dança regional, artesanato, etc. A cultura popular, é tratada de forma descritiva, sem entendimento e valorização de seu processo histórico, significação (e ressignificação), traduz uma concepção de mundo que revela o senso comum, uma fragmentação da cultura hegemônica adaptada ao popular.

Esta distinção mostrou-se ainda na arte como diferença qualitativa, onde segundo observa Chauí (2006), a dita cultura de elite, para que se sobressaia, deprecia a cultura do povo: a arte popular é mais simples e menos complexa que a erudita; enquanto a arte popular tende a ser tradicionalista e repetitiva, a erudita tende a ser de vanguarda; na arte popular artista e público tende a não se separar, já na arte erudita é clara esta distinção; enquanto na arte popular a mensagem do artista é imediatamente compreendida por todos, a arte erudita é compreendida apenas para o seu “público-alvo” e estes, intelectuais, a interpretam para o restante do público.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Arantes (2008, p. 07), afirma que “cultura popular” está longe de ser um conceito bem definido pelas ciências humanas e especialmente pela Antropologia Social, disciplina que tem dedicado particular atenção ao estudo da “cultura”. São muitos os seus significados e bastante heterogêneos e variáveis os eventos que essa expressão recobre.

A cultura popular é uma forma de manifestação cultural intrinsecamente relacionada ao anônimo, ao coletivo, ao espontâneo, à tradição e à oralidade. De modo geral, podemos dizer que a cultura popular é “o conjunto de conhecimentos e práticas vivenciadas pelo povo, embora possam ser vividos e instrumentalizados pelas elites. Pense-se no candomblé, no carnaval, na feijoada, nos usos folclóricos, no jogo do bicho e na capoeira. (...) Cultura popular simplesmente [é] o que é espontâneo, livre de cânones e de leis, tais como danças, crenças, ditos tradicionais. (...) Tudo que acontece no país por tradição e que merece ser mantido e preservado imutável. (...) Tudo que é saber do povo, de produção anônima ou coletiva.” (VANNUCCHI, 1999, p. 98).

Para Luís da Câmara Cascudo, é possível interpretar a cultura popular como resultado da “sabedoria oral”, memória coletiva anteposta aos conhecimentos transmitidos pela ciência. Possuidora de “bases universais”, portadora de um “instinto de conservação para manter o patrimônio sem modificações sensíveis, uma vez assimilado,” (CASCUDO, 1983, p. 679).

Apesar desse instinto de conservação, a cultura popular é detentora de um caráter multidimensional e está aberta ao contato com o novo. O próprio Câmara Cascudo assegura ser a cultura, em grande parte, fruto da aculturação e da difusão cultural, já que nenhuma cultura poderia ser considerada imune à mistura. Para o autor, “não existe civilização original e isenta de interdependência” (CASCUDO, 1983).

A cultura popular é justamente resultado de todos esses resultados, fundidos pelos processos mais inexplicáveis ou claros, viajando através do mundo, obedientes aos apelos misteriosos que não mais podemos precisar. A cultura popular é o último índice de resistência e de conservação do *nacional* ante o *universal* que lhe é, entretanto, participante e perturbador (CASCUDO, 1983).

Para Cascudo (1983), na cultura popular existiria um “processo lento ou rápido de modificações, supressões, mutilações parciais no terreno material ou espiritual do coletivo sem que determine uma transformação anuladora das permanências características”. Leio como sendo estas “permanências características” o saber e o saber-fazer do povo que atribuem à cultura popular seu caráter de continuidade, funcionalidade e utilidade, que, por sua vez, a torna “mantenedora do estado normal do seu povo quando sentida viva, sempre uma fórmula de produção”. (CASCUDO, 1983, p. 40).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



A cultura popular não é um mero suporte idealizador para a tradição, por estar muito além das representações estanques, segundo as quais ela ocorreria apenas no passado, na verdade, é o hoje vivido e expresso.

Através da cultura popular é possível um novo reinventar social e educacional por serem cercadas de conhecimentos, práticas, saberes, tecnologias, maneiras de pensar e de fazer, de viver e humanizar. Quando inseridos no contexto escolar, o experimentar dessas possibilidades tem no ensinar o momento de fazer com que os discentes se vejam, se percebam, experimentem e ressignifiquem os conhecimentos herdados em consonância com aqueles produzidos e disseminados na escola.

CULTURA POPULAR E ESCOLA

Historicamente a Cultura Popular nunca foi tida enquanto um conhecimento legítimo no âmbito dos currículos da educação formal. O incentivo a construção de novas visões de mundo por meio de uma educação mais humanizadora que respeite a diversidade multicultural, a pluralidade deve ser incentivada, pois ela é capaz de deixar o ser humano expressar sentimentos, emoções, experimentar uma multiplicidade de linguagens, saindo dos contornos de um sistema educacional alienante, que visa à reprodução de conhecimentos estanques.

No âmbito escolar a cultura trazida por cada aluno, muitas vezes é desconsiderado pelo professor que precisa atender o currículo escolar e ao sistema. Enquanto poderiam ser aproveitadas as diversidades de expressões trazidas por estes alunos no âmbito escolar e explorado de forma interdisciplinar o ensinar o aprender, tornando a aula mais prazerosa e participativa.

No currículo da escola, a Cultura Popular só é lembrada para se trabalhar datas comemorativas como, por exemplo, dia da consciência negra, festa junina, dia do índio entre outros, deixando de lado a dimensão sociocultural e histórica desses acontecimentos. A festa é um exemplo de como momentos de celebrações podem expressar em gestos, palavras falada, música, a dinamicidade da Cultura Popular, a bagagem cultural dos grupos sociais, dentre outros aspectos.

Com uma multipluralidade, ainda se vivencia a ideia de uma sociedade homogênea e mestiça, se restringindo principalmente às escolas e em geral à educação, compreendendo que especialmente a realidade educacional necessita ser repensada em seus vários âmbitos, sejam eles, morais, culturais, ideológicos e sociais, desconstruindo essa imagem e propondo um ensino e uma sociedade consciente, reelaborando as práticas pedagógicas e revendo o real papel da escola mediante tais questões tão importantes na vida de cada indivíduo, rompendo com o modelo excludente e de fato construindo o respeito às diferenças. Segundo Cavalleiro (2005).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



A despreocupação com a questão da convivência multiétnica quer na família quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos a sua volta.(CAVALLEIRO, 2005, p.20)

Dessa forma, vê-se, que deve existir uma compreensão do que está sendo presenciado, da história de cada educando e de como realmente cada aluno com suas especificidades de aprendizagens é, inserido dentro de uma lógica de uma nova ética escolar advinda de uma sociedade com mais visão, no qual possam exercitar pensar e viver a escola como um espaço de diversidade, respeito e onde possam acreditar que são capazes de serem os sujeitos de seus próprios processos de aprendizagens.

Por esta razão, não há porque usar esse ambiente para impor uma única visão de sociedade, de pensamento, de cultura e, sim, interagir as vivências e as experiências dos alunos aproveitando essa dinâmica para se construir uma formação que prime pela valorização ética, moral e cidadã de cada indivíduo, lembrando que a escola é espaço de diversidade, de respeito às diferenças, de valorização das escolhas sejam elas quais forem.

No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições - formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. (CAVALHEIRO 2005, p. 98-99)

Assim, a escola precisa estar bem preparada para acolher a pluralidade cultural, ajudando a criança a desenvolver a capacidade de questionar, ter consciência e construir sua própria identidade, estando assim em um processo de inclusão social, vivenciando as relações raciais e culturais na perspectiva da construção da mesma e da alteridade no espaço escolar.

No qual, entende-se que toda a sociedade e em especial a educação, que forma, orienta, constrói, deveriam estar conscientes para o mundo da alteridade, criando possibilidades, durante sua formação, para uma mudança em suas representações políticas e culturais sobre os sujeitos, questionando os discursos gerados nas relações com as diferenças em todos os espaços tempos de suas vidas, efetivando de fato, o respeito com o outro e sabendo que somos seres construídos e constituídos de uma mistura, onde cada um tem sua particularidade e seu diverso.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Nesses movimentos que se percebem alguns elementos necessários no próprio entrecruzamento de saberes, práticas, memórias e diálogos, propiciando um contato mais direto e prazeroso ao conhecimento, como a cultura popular, trabalhando a literatura, a música, a ancestralidade, a oralidade, a ludicidade, dando um sentido à vida, ao ensino e ao conhecimento.

O cotidiano escolar revela um amplo desenvolvimento de aprendizagem e uma afetiva reconstrução do conhecimento quando se dá espaço para a integração entre as diferenças e possibilidades de expressão, abrindo possibilidades da escola reconhecer efetivamente o aluno como sujeito da reconstrução do conhecimento. Quando se trata educação e cultura pode dizer que estão relacionados e ligados organicamente, pois se partir do pressuposto de que educar é formar e socializar o indivíduo, ou se ver a educação como maneira de dominação escolar, sempre essa educação será de alguém para alguém, que para acontecer necessita da comunicação, transmissão e aquisição do conteúdo da educação crenças, valores, conhecimentos, hábitos, etc. Segundo Brandão:

“Cada ser humano é um eixo de interações de ensinar-aprender. Assim, qualquer que seja, cada pessoa em si mesma uma fonte original de saber e de sensibilidade. Cada momento de nossas vidas estamos sempre ensinando algo a quem nos ensina e estamos aprendendo alguma coisa junto a quem ensinamos algo. Ao interagir com ela própria, com a vida e 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)

Afirma-se ainda que o conteúdo educacional que faz com que o indivíduo se transforme, ou seja, saia da sua condição natural e seja estabelecido sujeito humano, pode ser denominada cultura. Forquin, (1993) “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos de cultura a fim de que este alguém deles se nutra, os incorpore à sua substância e construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles.” (FORQUIN, 1993 p.24)



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Quando pensada de forma dinâmica a Cultura não se desvincula da educação e não tem como separá-las regionalmente. Cada região trás consigo sua identidade. Trabalhar isto no âmbito escolar é uma forma de apresentar às crianças as culturas que muitas vezes foram de seus antepassados. Temos a festa de os Santos Reis; que muitos a intitulam com ciclo natalino, com vertente católica e outra popular, Festa Junina; marcado pelo ciclo de festas juninas do calendário religioso que comemora, dia de Santo Antônio, São João e São Pedro. Embora dentro da lógica religiosa, as festas juninas expressam a dinamicidade devocional brasileira, sendo essas festas realizadas de diversas formas, seja nas fazendas, nos bairros das cidades ou em terreiros da religiosidade afro-brasileira. Cada uma dessas formas de comemoração elegem seus símbolos, santos e formas de festejar o santo de devoção seja por meio de fogueiras, levantamento do mastro da bandeira, simpatias, comilanças, rezas, dentre outros.

É nítido na maioria das comunidades espalhadas pelo interior do país, as comemorações do Congado, a prática da capoeira, festa do boi bumba, de Iemanjá, festa de Cosme e Damião. Tais práticas culturais vem embebidas de histó

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudos estão cada vez mais frequentes acerca das representações sociais de sujeitos participantes do processo de ensino aprendizagem. Por esse viés, sabemos que inúmeros conhecimentos, significações e culturas são construídas ou reconstruídas à medida que as relações entre os indivíduos se façam presentes no espaço social, mas principalmente na escola.

De fato, o professor assume um importante papel em sala de aula, sua prática pedagógica corrobora em refletir sobre vários contextos sejam de caráter global ou local, mas que permita aos estudantes aprendizagens significativas para atuar em prol da cidadania, da igualdade, do respeito e inclusão.

Considerando a cultura popular no município de Laranjeiras/SE como uma ferramenta pedagógica essencial para atingir pertinentes resultados no processo de ensino aprendizagem. No cotidiano escolar, os professores sentem dificuldades em utilizar a cultura popular como conteúdo didático, conseqüentemente, deixam de adotá-la em sua prática diária, permanente e sistemática.

Esses aspectos identificados, despertaram o interesse em desenvolver essa pesquisa. Contudo, esta investigação foi realizada em torno de um objetivo norteador em que consistiu em analisar como os saberes dos mestres da cultura popular no município de laranjeiras se aproximam e se distanciam do espaço educacional.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Para proceder tal análise, elencamos alguns objetivos para atingirmos os resultados acerca do fenômeno investigado. Então, coletamos informações e Identificamos junto a SEMED de laranjeiras a maneira como aproximam e distanciam os saberes dos mestres da cultura popular do cotidiano das salas de aulas das escolas municipais; Investigamos a maneira como os mestres da cultura popular aproximam e distanciam os seus saberes do cotidiano das salas de aulas das escolas existentes no município; Verificamos a relação dos mestres da cultura popular com a SEMED, com as escolas municipais, com os professores e com os alunos do município; Examinamos as formas de aproximações e distanciamentos dos saberes dos mestres da cultura popular nos espaços educacionais do município de laranjeiras.

Como procedimento deste estudo, achamos necessário trabalhar com dois métodos de pesquisa, o qualitativo através da entrevista e o quantitativo com a aplicação de questionário, apesar de serem métodos de naturezas distintas, eles se complementam, possibilitando uma melhor compreensão sobre os resultados obtidos, além da colaboração dos teóricos que deram fundamentação a todo o processo investigativo.

Esta investigação foi realizada no município de Laranjeiras no interior de Sergipe. Para desenvolvê-la optamos por selecionar uma escola de ensino fundamental da Rede pública municipal, a Secretaria Municipal de Educação do município e os mestres e mestras da cultura popular reconhecidos e que gozam das benesses da Lei 909/2009. A partir de amostras estratificadas da escola, da secretaria e dos mestres, foi feita a coleta de dados, e contamos com a participação de (04) quatro mestres, (03) três técnicos da SEMED e de profissionais e alunos da escola municipal, a saber: (10) dez professores, (04) quatro membros da equipe técnica, pedagógica e administrativa e (14) quatorze alunos do ensino fundamental. Esses sujeitos da pesquisa tiveram a oportunidade de pensar e se posicionar sobre vários aspectos dos saberes da cultura popular no cotidiano escolar, através dos questionários e das entrevistas realizadas.

A partir dos questionários e entrevistas aplicadas e análise dos dados, podemos identificar junto a SEMED de laranjeiras de que maneira aproximam e distanciam os saberes dos mestres da cultura popular do cotidiano das salas de aulas das escolas municipais. Diante do que foi observado nas percepções apresentadas nos quadros 04 e 05, todos os técnicos da SEMED têm conhecimento da existência de grupos da cultura popular de tradição no município de laranjeiras e no povoado mussuca, mencionam o lambe sujo, o são gonçalo, a taieira, o samba de pareia etc, inclusive já mantiveram contato com alguns grupos e mestres. Afirmam que os saberes dos mestres da cultura popular em sala de aula é uma maneira de transmitir, valorizar, manter viva, resgatar e como forma de fazer com que os alunos reconheçam sua cultura. Afirmaram também que a SEMED orienta as professoras e professores a trabalharem, como conteúdo, os saberes das mestras e mestres da cultura popular de tradição em sala de aula, porém não oferecem estrutura e logística para que seja trabalhado de forma continuada. Disseram também que alunas e alunos gostam muito quando se trabalha os saberes das mestras e mestres da cultura popular de tradição em sala de aula, festejam quando o assunto é a festa do lambe sujo. Foi dito também que esses saberes da cultura popular se apresentam com mais ênfase em sala de aula na semana do folclore, no período do encontro cultural e nas proximidades de realização da festa do lambe sujo, por conta do calendário escolar e do inchaço das atividades escolares. Esse resultado aponta que a SEMED aproxima timidamente os saberes dos mestres da cultura popular do cotidiano das salas de aulas das escolas municipais, distanciando esses mesmos saberes de forma efetiva pela ausência de estrutura e logística para as escolas e os



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



As mestras e os mestres, quando questionados sobre a maneira como aproximam os seus saberes do cotidiano das salas de aulas das escolas existentes no município, fizeram questão de destacar que a aquisição dos saberes se deu pela via oral, começaram a participar dos grupos, das brincadeiras, ainda criança com idade entre cinco e dez anos. Eles compreendem ser de suma importância que os seus saberes sejam levados e transmitidos nas salas de aulas das escolas do seu município, como forma de preservar, transmitir e difundir a história e a cultura do povo laranjeirense. Informaram que nunca foram procurados oficialmente pela SEMED para irem falar dos seus saberes nas escolas municipais, o que ocorre é, por estarem amparados pela Lei dos Mestres, atendem solicitações de professores, coordenações pedagógicas e até de direção escolar, em datas comemorativas – com destaque para a semana do folclore e o dia da consciência negra, para irem fazer apresentações e algumas vezes falar dos grupos e da cultura popular de tradição. Destacaram com muita alegria que os alunos, professores e gestores ficam felizes e contentes com as presenças deles e dos seus grupos, tiram fotos, conversam com eles, pedem para entrar na brincadeira e dançar também, são bem recebidos e acolhidos. A opção por só convidarem os mestres e seus grupos nessas épocas e dessa forma, como afirmam os mestres, já está enraizado entre os gestores da educação, gestores das escolas e numa boa parte das professoras e professores. Apenas um dos mestres, que mora no centro da cidade de Laranjeiras, afirmou ter sido procurado pela SEMED para tal.

O que se percebe é que os saberes das mestras e mestres são levados às escolas do município de Laranjeiras por meio de visitas dos alunos às casas de mestres e mestras para fazer pesquisa orientada pelos professores, visita dos professores para saber mais sobre o grupo e a cultura popular de tradição e na maioria das vezes através de apresentações nas escolas.

Ao se examinar as formas de aproximações e distanciamentos dos saberes dos mestres da cultura popular nos espaços educacionais do município de Laranjeiras, deparou-se com professoras e professores que afirmaram saber da existência de grupos da cultura de tradição no município de Laranjeiras, chegaram até a citarem alguns como Reisado de Dona Lalinha, Cacumbi, Lambe Sujo e Caboclinhos e a Taieira. De igual modo elas e eles afirmaram saber da existência de grupos da cultura popular de tradição no povoado Mussuca aonde fica localizada a escola municipal em que lecionam, citando o São Gonçalo do Amarante, Reisado da Nadir, Samba de Coco e o Samba de Pareia, destacando que o São Gonçalo do Amarante e o Samba de Pareia já se apresentaram algumas vezes na escola que eles atuam. Disseram ainda já terem tido contato com grupo da cultura popular de tradição do município, sejam nos cortejos feitos por esses grupos pelas ruas da cidade, na própria escola, no encontro cultural realizado pelo município e no próprio povoado Mussuca. Apenas dois professores informaram que não tiveram contato com alguma mestra ou mestre da cultura popular de tradição do município, os demais professores tiveram contato, com destaque para a Mestra Nadir (Reisado e Samba de Coco), Mestre Sales - falecido (São Gonçalo do Amarante), Mestre Zé Rolinha (Lambe Sujo e Caboclinhos), Mestra Dona Ivete (Reisado) e o Mestre Neilton que atualmente está à frente do São Gonçalo do Amarante. Esses contatos se deram de diversas formas, a saber: na própria escola municipal pesquisada – no povoado Mussuca; na casa das mestras e mestres; durante a realização do encontro cultural do município; realizando pesquisa de campo; e inclusive a escola já homenageou a Mestra Nadir do Reisado e do Samba de Pareia.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



As professoras e professores apresentaram compreensão da importância de trabalhar em sala de aula os saberes dos mestres da cultura popular de tradição como uma forma dos alunos conhecerem melhor a cultura do lugar deles, manter a cultura viva, passar para as próximas gerações o valor dessas culturas, valorizar – resgatar a história e fortalecer nossa identidade, preservação da cultura do município, desenvolver o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira e criar identidade étnico-racial – facilitando a relação ensino aprendizagem, destacaram que são os saberes dos mestres que mantém viva a cultura e são eles os grandes incentivadores das novas gerações. A maioria esmagadora das professoras e professores afirmaram que a SEMED não passa orientação para eles trabalharem os saberes dos mestres da cultura popular de tradição como conteúdo em sala de aula. Apenas duas professoras disseram receber essa orientação, porém ressaltaram que somente é trabalhado na semana do folclore. A maioria das professoras e professores declararam que por iniciativa própria buscam informações em sites de pesquisa, livros didáticos, e com a comunidade para desenvolverem esse trabalho, informaram também que reivindicaram no ano de 2017, através do sindicato, uma política de formação continuada na temática étnico-racial, apresentando como respaldo o Plano Municipal de Educação, até a realização dessa pesquisa não obtiveram êxito.

A aceitação das alunas e alunos quando se trabalha os saberes dos mestres da cultura popular de tradição em sala de aula, segundo os professores, em geral é de satisfação. Segundo os professores eles gostam da cultura popular, conhecem bem os grupos da comunidade, sabem dançar e cantar o que os grupos apresentam, conhecem suas origens, a cultura popular faz parte da história dos alunos, eles respiram cultura popular, identificam-se muito com a temática, ficam entusiasmados, esses saberes fazem parte do cotidiano dos alunos e eles interagem bastante.

Os saberes populares se apresentam com mais ênfase em sala de aula em épocas específicas como a semana do folclore em agosto, mês da consciência negra em novembro ou quando a disciplina história trabalha os povos e culturas africanas, conforme afirmaram professores. Para os professores esse fato se dá porque os livros didáticos não abordam essa temática, porque a escola não tem um projeto para desenvolver esse tema e principalmente a ausência de uma política de formação continuada que trate da questão étnico-racial que facilitaria o uso didático-pedagógico da cultura afro-brasileira e indígena. Essa falta de prioridade de trabalhar os saberes populares como conteúdo didático, como parte do currículo escolar, é a responsável por os saberes da cultura popular de tradição chegar as escolas, e principalmente aos alunos, de forma pontual e apenas em datas comemorativas, dificultando a aproximação desses saberes nos espaços educacionais no município de Igaraciporã e ao mesmo tempo potencializando o distanciamento desses mesmos saberes desses espaços educacionais.

De acordo com os resultados dessa investigação, ficou evidente que vários fatores interferiram na construção das representações dos técnicos da SEMED, equipe técnica, pedagógica e administrativa, professores e estudantes acerca dos saberes dos mestres da cultura popular de tradição. Um deles foi a falta de conhecimento dos discentes da riqueza cultural existente no seu município, no campo dos saberes populares e das manifestações da cultura popular de tradição, pois quando um estudante não tem informações sobre o potencial da sua própria cultura, o interesse e a valorização se comprometem.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



No caso das mestras e mestres da cultura popular do município, ficou bastante claro, a consciência da necessidade de disseminar os seus saberes, suas brincadeiras, que formam a cultura que produzem diariamente, todavia, a postura dos mestres em contentassem, com os discursos externos, que na grande maioria das vezes não têm espaço e oportunidades para o exercício de seus saberes e de suas brincadeiras, contentando-se apenas com as datas comemorativas. Esse fato gera a alienação dos sujeitos envolvidos em relação ao seu próprio capital cultural e toda a importância que ele possui. O ambiente escolar é um local propício para o resgate dessa vivência que também pode mostrar aos alunos que a cultura primeira, aquela trazida de casa, possui seu valor como fonte de formação de sujeitos produtores e consumidores de cultura elaborada.

Conclui-se que os saberes dos mestres da cultura popular no município de Laranjeiras/SE se aproximam do espaço escolar através do trabalho feito pelas escolas acerca das datas comemorativas, iniciativas, muitas vezes isoladas, de algumas escolas, algum projeto desenvolvido por um ou outro professor em um determinado período e até mesmo por iniciativa de alguns alunos, que muitas vezes tem na família algum brincante e participa direto ou indiretamente de alguma manifestação folclórica.

Os saberes dos mestres da cultura popular do município de Laranjeiras se distanciam do espaço educacional a medida que a secretaria municipal de educação se limita a apenas recomendar o trabalho pedagógico desses saberes sem colocar como uma prioridade, como uma política de educação do município, e sem colocá-los no currículo como conteúdo de fato a ser desenvolvido durante o ano letivo.

As mestras e mestres da cultura popular de tradição aproximam seus saberes do cotidiano das salas de aulas das escolas existentes no município de Laranjeiras quando se mostram acessíveis e dispostos a aceitarem os convites feitos pela escola, pelos professores e pelos os alunos. Todavia distanciam esses saberes quando perdem a oportunidade de exigirem de quem os convidam a estarem nas escolas, com ou sem os seus grupos, um espaço para irem além da apresentação e falarem do seu grupo, da sua brincadeira e até ministrarem um oficina prática da sua brincadeira.

A relação dos mestres da cultura popular de tradição com a secretaria municipal de educação, em geral, é muito fria e distante, com raríssima exceção, ficando sempre a cargo da secretaria acioná-los quando precisam para um evento ou algo parecido, pagando ou não cachê. Já a relação com as escolas, professores e alunos é acalorada e muito próxima, pois os mestres sentem a necessidade de transmitir seus saberes para os estudantes, acreditando que é através deles que irão tornar cada vez mais viva a sua cultura, seu grupo, sua brincadeira.

RECOMENDAÇÕES

Considerando toda essa consciência da necessidade de manter vivo, valorizar e difundir cada vez mais os saberes das mestras e mestres da cultura popular de tradição do município de Laranjeiras/SE por parte das técnicas e técnicos da secretaria municipal de educação, das professoras e professores, da equipe técnica e pedagógica das escolas do município e principalmente por parte das próprias mestras e mestres do município, faz-se necessário pensar de que forma é possível aproximar cada vez mais cultura popular da educação e a educação da cultura popular dentro do município de Laranjeiras.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



Assim, recomenda-se que a secretaria municipal de educação defina como política desenvolver, permanentemente, durante o ano letivo e alocando recursos financeiros, um projeto pedagógico que dê conta das diversas manifestações da cultura popular de tradição existentes no município de Laranjeiras/SE com palestras e oficinas, executadas pelas mestras e pelos mestres do município, que contemple ainda apresentações dos grupos desses mestres, como também seja criado dentro do projeto os grupos para-folclóricos nas escolas. Que esse projeto pedagógico faça parte do currículo como conteúdo e seja elaborado de forma participativa com representante de professores, equipe técnica e pedagógica da escola e da secretaria, representante de pais de alunos, representante de alunos e representantes dos mestres da cultura popular.

Recomenda-se ainda que o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Laranjeiras/SE seja discutido com a participação ampla e ativa de toda comunidade escolar e das mestras e mestres da cultura popular de tradição do município de laranjeiras.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro R. J. Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas, SP. Unicamp/CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

ANDRADE, Mário de. Danças Dramáticas do Brasil. Edição Organizada por Oneyda Alvarenga. 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982.

_____. Danças dramáticas do Brasil. São Paulo: Martins, 1982.

ARANTES, Antônio Augusto. O que é Cultura Popular. São Paulo: Brasiliense, 2008.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 101-113. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29/08/2019.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). Escritos de educação. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (Org). **Cultura popular e educação – Salto para o futuro**. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

_____. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura, Brasiliense, 1985.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



BRASIL. Congresso Nacional. Comissão de Educação e Cultura – Substitutivo ao Projeto de Lei nº 1.176, de 2011. Institui a Política Nacional de Proteção e Fomento aos Saberes e Fazeres das Culturas Tradicionais de Transmissão Oral do Brasil. Disponível em: < <https://capoeiraceaca.wordpress.com/leis/lei-grio/> >. Acesso em 25 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Cartilha: Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, 2016.

BRASIL. Resolução 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 2016; 07 abr.

BRASIL. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 2012; 12 dez.

BURKE, Peter. Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CALVET, Louis-Jean. Tradição Oral & Tradição Escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria F., ANHORN, Carmem. A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Brasil, v. -, n.n.23, p. 156-168, 2003.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

_____. Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002.

CAVALLEIRO, E. D. S. Eliane. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2005. p. 01-110.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CASCUDO, L. C. Civilização e cultura. 2. Ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

CHAUI, Marilena. Cidadania cultural: O direito à cultura. 1ª Edição. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. Cultura e Democracia. In: Crítica y Emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, nº1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008, p.55 Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em 18 de maio de 2019.

CINFORM. História dos Municípios. Aracaju: Impressão Globo Cochrane, junho de 2002.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



COELHO, Teixeira. Dicionário Crítico de Política cultural- Cultura e Imaginário. São Paulo: Iluminuras, 1999.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Cultura e diversidade. 20 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

DARIDO, S. D. e RANGEL, I. C. A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. 3ª edição, Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas: 1995.

DURKHEIM, E. Educação e sociologia. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

Edital Mestres dos Mestres da Cultura Popular 2010. Disponível em: <http://www.infonet.com.br/noticias/cultura/ler.asp?id=108603> Acesso em 06 de março de 2018.

FARAH, Paulo Daniel. Hampâté Bâ leva oralidade africana ao papel. Disponível em: Acesso em: 08 novembro de 2019.

FONSECA, Dagoberto José. As relações Brasil - África subsaariana: oralidade, escrita e analfabetismo. In: CHAVES, Rita. (org.) Brasil / África: como se o mar fosse mentira. São Paulo: Editora UNESP; Luanda, Angola: Chá de Caxinde, 2006.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1993.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Fátima e Silva de. A diversidade cultural como prática na educação. 1ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação na sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. Revista Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro. Fundação Cesgranrio, v.14, n.50, jan/mar 2006.

_____. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONSALVES, E. P. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Gregolin, M.R.V. (1995). A análise do discurso: conceitos e aplicações. Revista Alfa, São Paulo, v. 39, p. 13-21.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução de Adelaina la Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Amkoullel, o menino fula. São Paulo: Palas Athena: Acervo África, 2013.

_____. A Tradição Viva In. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. Capítulo 8, p. 167.

_____. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (coord.) Metodologia e Pré-História da África, História Geral da África. São Paulo: Ática/Unesco, 1982. v.1. p.182-183.

LARANJEIRAS: sua história, sua cultura, sua gente. Prefeitura Municipal de Laranjeiras. SEMEC – Laranjeiras (SE). SEMEC, 2000.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LOPES, M. G. Jogos na Educação: criar, fazer, jogar. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



_____. Técnica de pesquisa. 5.ed. São Paulo:
Atlas, 2005.

MARTINEZ, M. E. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90. In: CANDAU, V. M. (Org.) Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, p.120-155, 2002.

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

MOREIRA, A.F.B. E CANDAU, V. M. Educação Escolar e Culturas: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. N. 23, p. 156-168, 2003.

MELO, Alessandro de. Relações entre escola e comunidade. 1ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

MERRIAM, S. B. Qualitative research and case study applications in education. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MINISTÉRIO DA CULTURA - MINC. Plano Nacional de Cultura - PNC. Brasília: Instituto Via Pública; Ministério da Cultura, 2012.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



NIANE, Djibril Tamsir. O Mali e a segunda expansão manden. In: NIANE, Djibril Tamsir (coord.). África do século XII ao XVI, História Geral da África. Brasília: Unesco, 2010. v.4.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Org). Redes Culturais, diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção sentido da escola).

Orlandi, E.P. (2005). Análise de discurso. Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. Tempo Social (USP). São Paulo, junho 2004, p. 119-127.

_____. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Românticos e folcloristas: cultura popular. São Paulo: Olho D'Água, 1992.

PACHECO, Lillian. Pedagogia Griô: A reinvenção da Roda da Vida. Grãos de Luz e Griô: Lençóis/BA, 2006.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Prefácio. In: Paulo César Alves (org.). Cultura: múltiplas leituras. Bauru, SP: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTOS, José Luiz dos. O que é Cultura, São Paulo, 10ª Edição, Editora Brasiliense, 1991.

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



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



SEMEC, Prefeitura Municipal de Laranjeiras. Laranjeiras: Sua história, Sua Cultura, Sua Gente. / Prefeitura Municipal de Laranjeiras – SEMEC, 2000.

SODRÉ, Muniz. Verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. Por um conceito de minoria. In: BARBALHO, Alexandre; PAIVA, Raquel (Orgs). Comunicação e Cultura das Minorias. São Paulo: Paulus, 2005.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCAR, 2013, p. 52, 56 e 57. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227007POR.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2018.

THOMPSON, E. P. Introdução. In: Costumes em comum: estudos sobre cultura popular tradicional. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES, Valéria. A educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
22 a 24 de setembro de 2021



TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidades entre culturas. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Org). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

VANNUCCHI, A. Cultura brasileira: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

VANSINA, Jan. La tradición oral. Traducción de Miguel María Llongueras. Barcelona, Spain: Editorial Labor, s. a., 1966. (Nueva colección labor).

VANSINA, Jean. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J.(coord.) Metodologia e Pré-História da África, História Geral da África. São Paulo: Ática/Unesco, 1982.v.1