

O ENCONTRO ENTRE CULTURA POPULAR E CULTURA ESCOLAR A PARTIR DAS ELABORAÇÕES DE PROFESSORES DE UMA COMUNIDADE TRADICIONAL

Roberta Vasconcelos Leite – UFMG
Miguel Mahfoud – UFMG

Resumo

A realidade cultural brasileira é marcada pela heterogeneidade. Sob a ótica da Psicologia da Cultura, investigamos o encontro entre duas das principais culturas que contribuem para esse cenário, a popular e a escolar, a partir das elaborações dos sujeitos que são chamados a articulá-las. O contexto escolhido é a comunidade rural de Morro Vermelho (MG) e os sujeitos, professoras da escola primária local. Tomando a Fenomenologia como referencial teórico-metodológico, apresentamos 3 entrevistas cuja análise indica a multiplicidade de posicionamentos possíveis em uma comunidade tradicional e delineia a experiência-tipo em que se destacam a primazia das elaborações pessoais, a preocupação com a totalidade e a opção por efetuar o diálogo entre concepções divergentes. Concluímos que quando os sujeitos da educação desempenham seu papel de protagonistas nesse processo e aceitam articular as propostas que se lhe apresentam sem denegrir nenhuma, suas elaborações e posicionamentos revelam atenção e esforço na promoção da formação integral da pessoa.

Palavras Chaves: Cultura Popular, Cultura Escolar, Fenomenologia.

Abstract

The Brazilian cultural reality is marked by heterogeneity. Using the perspective of Cultural Psychology, we investigated the meeting of the principal cultures that contribute to this scenario, the popular and the scholastic, utilizing the elaborations of the subjects that were called on to articulate them. The context chosen was the rural community of Morro Vermelho (MG) and the subjects, were teachers at the local primary school. With Phenomenology as a theoretical and methodological reference, three(3) interviews are presented, whose analysis indicates the multiplicity of possible perspectives in the traditional community and delineates the experience type in which the preeminence of the personal elaborations distinguish themselves, along with the concern for the totality and the option for realizing dialogue between divergent conceptions. We concluded that when the subjects of the educational system play their role of protagonists in this process and accept the articulation of proposals that are presented to them without denigrating any of them, their elaborations and positions reveal attention and effort in the promotion of the integral formation of the person.

É através de suas elaborações que o homem dá a conhecer sua realidade interna, o modo como compreende e se posiciona no mundo. Nelas, as noções de pessoa e cultura se entrelaçam, posto que são, simultaneamente, expressões da singularidade humana e do modo próprio de ordenar o mundo de uma coletividade.

Na contemporaneidade tal ligação se complexifica, pois a coexistência de culturas diversas que ficam à disposição do sujeito como objetos dos quais ele pode se servir em seu cotidiano (Ales Bello, 1998) traz consigo a tensão implicada no processo de sua articulação.

Nesse contexto, interessa-nos um encontro central na realidade cultural brasileira: a interseção entre a cultura popular, que nasce das relações estruturadas no interior da sociedade (Bosi, 1981), e a cultura escolar, atual responsável pela transmissão das categorias de pensamento hegemônicas no ocidente (Modesto, 1996).

Assim, inserindo-se no âmbito da Psicologia da Cultura de orientação fenomenológica (Augras, 1995), o objetivo da presente pesquisa é investigar a articulação entre esses dois

âmbitos da cultura a partir da ótica dos sujeitos que são chamados a realizá-la: professoras da comunidade rural de Morro Vermelho (MG), marcada pela riqueza e vitalidade de sua tradição.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para a compreensão, com o mínimo de distorções, das elaborações dos sujeitos que nos interessa investigar, recorreremos à Fenomenologia, corrente filosófica preconizada por Edmund Husserl que busca atingir a objetividade a partir da subjetividade através da atitude de *epoché*, suspensão de juízos para a captação do que se mostra (Ales Bello, 2004).

Dentre seus conceitos fundamentais, destaca-se o de mundo-da-vida, que se refere ao contexto intersubjetivo de significação, isto é, à “realidade que está ordenada e que dá sentido à vida” (Berger, 1979:63).

Sob este prisma, a ontologia do mundo-da-vida coincide com a da cultura, que “é reconduzida ao seu significado profundo, constituído pela mentalidade, pela forma de orientação, pelas expressões e pelos produtos próprios de um grupo humano” (Ales Bello, 1998:42).

Considerando-se que sua manutenção está estritamente vinculada aos juízos e crenças daqueles que a compõem, chega-se à centralidade dos sujeitos na cultura, sem os quais não se pode compreendê-la (idem) e à possibilidade, pretendida pela Fenomenologia, de compreender a origem profunda dos fenômenos culturais através da escavação da subjetividade (Ales Bello, 2004).

Cultura Escolar

Conceito relativamente recente, a cultura escolar tem se destacado como campo de investigação e como categoria de análise (Faria Filho, 2004). Em geral, é tomada como conjunto de normas e práticas das instituições escolares, que visa a determinados fins, não apenas pedagógicos (Julia, 2000), e que na contemporaneidade se tornou responsável por administrar a produção e circulação de bens simbólicos (Bosi, 1981).

Para Forquin (1993), o conteúdo do que é transmitido é fruto de seleções e reorganizações ativas dos saberes e materiais disponíveis na sociedade, sendo fonte de especial relevo a cultura de criação das ciências fonte. Assim, não obstante seu caráter inventivo e original, a cultura escolar é sempre em parte derivada da cultura científica, que a impregna com suas necessidades próprias.

Segundo Modesto (1996), à escola foi transferida a responsabilidade pela formação integral do homem, antes pertencente à Igreja. Entretanto, esse papel não tem sido desempenhado dada a enorme cobrança da sociedade e do Estado para que se priorize o preparo profissional, reflexo da supervalorização da dimensão econômica.

No Brasil, cresce o número de pesquisas em que é dada especial atenção aos professores, sujeitos que produzem e são produzidos pelas práticas pedagógicas. (Gonçalves, 2004). Nos estudos que relacionam culturas e instituições escolares, eles despontam como elementos tão estruturantes em seu contexto quanto o tempo e o espaço escolares e que se mobilizam “na pretensão de dotar as instituições escolares de racionalidades ora semelhantes ora distintas de outras instituições e formas de socialização tais como a família, a Igreja e o mundo do trabalho” (Faria Filho, 2004:13).

Cultura Popular

A ausência de definitiva conceitualização da cultura popular é indicativa das nuances do termo, cuja definição implica necessariamente em posicionamento (Bosi, 1981).

Williams (cf. Escosteguy, 2003) insiste em seu caráter ordinário, compreendendo-a como a experiência vivida que se dá na interação dos sujeitos comuns com os textos e práticas da vida.

No mesmo sentido, Bosi (1981:63) delinea cultura popular como “realidade cultural estruturada a partir de relações internas no coração da sociedade” e, em sua discussão do tema, apresenta ainda as concepções de Gramsci e Xidieh, em que se destacam, respectivamente, seu

caráter passadista e inovador e sua coesão interna, onde cada elemento tem seu papel na economia do todo.

Para Augras (1995), os estudos que enfocam essa cultura permitem compreender as visões de mundo de grande parte dos brasileiros e ampliam o conhecimento do modo como os elementos da personalidade de todos nós se estruturam.

Contexto de investigação

Em Morro Vermelho, comunidade rural do município de Caeté/MG, a cultura popular é essencialmente religiosa, possui fortes traços barrocos (Mahfoud, 2001) e mantém celebrações seculares às quais habitantes e ex-moradores dedicam uma atenção que coincide com o cuidado com a própria identidade (Mahfoud e Ribeiro, 1999).

Todas as dimensões da vida encontram-se centralizadas em torno da figura da padroeira local, Nossa Senhora de Nazareth (Araújo e Mahfoud, 2004), o que contribui para sua caracterização como comunidade tradicional (Berger, 1979). Outros elementos que a fazem uma comunidade tradicional são o trabalho vivo da memória coletiva, a confiança depositada nos antepassados e a abertura diante do mistério.

Entendendo, com Halbwachs (2004), que a memória coletiva de um grupo é um “quadro de analogias” em que se destacam a permanência e a distinção em relação a outras coletividades, percebemos no vilarejo intenso empenho na transmissão da história e tradições locais e forte tendência a explicar características atuais da comunidade à luz de momentos de origem míticos.¹

Quanto à confiança nos antepassados, as elaborações dos sujeitos não se restringem ao que foi por eles vivenciado, estendendo-se no tempo e no espaço para abarcar a tradição oral do lugar. Entretanto, vive-se certa tensão entre acreditar ou não nas narrações dos mais velhos, o que mobiliza nos moradores uma atitude de abertura carregada de interrogações, respeito e curiosidade. (Mahfoud e Schmidt, 1997).

METODOLOGIA

A escolha dos sujeitos se deu por amostragem intencional, sendo o critério de escolha o pertencimento aos dois âmbitos investigados: a cultura escolar e a cultura popular do contexto investigado.

Desse procedimento, resultaram duas classes de sujeitos: as professoras e os alunos da *Escola Municipal de Morro Vermelho*. Optamos pelas primeiras, cujas elaborações se mostraram mais propícias à análise. Assim, os sujeitos são: Maria do Carmo, Marilda e Cassilda, professoras primárias naturais da comunidade.

Na coleta de dados, recorreu-se às entrevistas semi-estruturadas, em que se buscou acompanhar os sujeitos tendo-se em mente os propósitos da pesquisa e a importância de se captar o vivido, e não opiniões sobre o assunto (Amatuzzi, 2001).

Para a análise dos dados, utilizou-se o método fenomenológico descrito por van der Leeuw (1979) e Amatuzzi (2001). Tomando como ponto de partida os passos metodológicos propostos pelo primeiro, percorremos o seguinte roteiro:

1. Leitura atenta e repetidas das transcrições das entrevistas
2. Estabelecimento de categorias iniciais em uma, em que se buscou ressaltar as conexões existentes
3. Suspensão dos aspectos acidentais e focalização no que se mostrou essencial
4. Descrição da estrutura da vivência de cada professora
5. Exame das compreensões alcançadas em espaços coletivos e confronto com o referencial teórico-metodológico adotado
6. Articulação dos resultados com vistas à delimitação da experiência-tipo

¹ MAHFOUD, M. *Fenomenologia, Pessoa e Cultura*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2005. 10f. Projeto de Pesquisa. Mimeografado.

RESULTADOS

1. Entrevistada: Maria do Carmo

A professora Maria do Carmo em diversos momentos deixa transparecer uma multiplicidade de posicionamentos em relação à cultura popular de sua comunidade. À preocupação com sua preservação e valorização da sabedoria dos mais velhos, expressas em trechos como os seguintes,

Ninguém resgata isso, eu tinha vontade de resgatar tudo isso. O que eu pude fazer com os alunos eu fiz, sabe?

Eu acho, é a minha opinião... talvez os antigos saibam explicar por quê.

somam-se críticas a esses mesmos antepassados por transmitirem conhecimentos que ela considera infundados, e reinterpretações de tradições seculares do vilarejo à luz de conceitos adquiridos em outros contextos. Como exemplo, há sua explicação sobre o sentido da Cavallhada, manifestação que integra a festa em louvor à padroeira, Nossa Senhora de Nazareth.

A Cavallhada faz parte da festa, eles falam que faz parte da festa, mas não é. Se você for procurar o sentido da Cavallhada... O quê que é o sentido da Cavallhada? É que agosto é folclore, não tem nada a ver com a festa, é porque é o mês do folclore... é que o povo de antigamente, eles faziam folclore também, né?

Essa complexidade no modo de lidar com sua cultura de origem também está presente nos momentos em que descreve as vivências de seus alunos na mesma: ao tratar da Procissão de Nosso Senhor dos Passos Pequeno, ela destaca que as crianças participam muito porque apreendem o seu sentido compartilhado, “elas sabem que é Jesus”; ao passo que o envolvimento nas celebrações que ocorrem no mês de setembro é atribuído a aspectos secundários da festa. Em suas palavras:

Então, eu acho que pra criança, eles gostam mais da barraca do que da festa, eles não tão entendendo assim (...) talvez nem vê como folclore, é uma festa que tem (...) a gente passa pra eles mas eles não entendem muito bem. Eu acho que eles vêem muito é barraca.

Em relação à sua atuação na escola, Maria do Carmo demonstra repetidamente seu conhecimento do cronograma de temas para cada série e cuidado em segui-lo, pois, para ela, as crianças não têm capacidade de entender qualquer conteúdo. Segundo suas observações, seu trabalho com a segunda série deveria se limitar à “identidade pessoal, família (...) os mais amigos (...) a sala de aula e a escola”. Por outro lado, explicita atividades realizadas com os alunos que ultrapassam tais determinações para incluir elementos que foram alvo de suas elaborações pessoais, como no trecho seguinte:

a gente tem que trabalhar o cemitério (...) o cemitério é *importante*, que ele é *muito importante* e que todo mundo vê o cemitério como... um trem desses, igual tá lá hoje, todo desdeixado, ele tinha que ser um lugar cuidado. Ali estão todos os corpos de muitos avós, de muitos tataravós, bisavós... que é um lugar onde quando eu morrer, se não tiver o cemitério o quê eu vou fazer com meu corpo... que ele é *importante* pra comunidade, ele é *cultura*.

Explorando a questão do Ensino Religioso, espaço em que as culturas e escolar necessariamente se encontram, ela deixa clara sua preocupação em não confundir os papéis da

escola e da Igreja, verdadeira responsável pela formação religiosa. Por isso, acolhe a proposta de lecionar o Ensino Religioso como “filosofia de vida”.

Para tanto, busca trabalhar apenas com narrativas bíblicas e, principalmente, promove a extrapolação de incidentes do cotidiano e temas estudados, buscando destacar neles suas implicações para a vida e promovendo, assim, o desenvolvimento moral dos alunos.

Dia dos escravos, como que eu trabalho com meu aluno? Eu não vou trabalhar com eles só escravidão... eu vou trabalhar com eles sobre hoje, quem que é escravo... se o papai é escravo da mamãe, se a mamãe é do papai... a gente num pode ser um escravo do outro, todo mundo tem que colaborar (...) O patrão, que escraviza o empregado... a realidade... entendeu?

Entretanto, há ocasiões em que a referência às celebrações da comunidade se faz imperativa. Nesses momentos, ela busca explicar o que acontece, mas sem fomentar a participação dos educandos nas manifestações “por que não é só católico que está na sala, tem outras religiões”.

Maria do Carmo se revela, pois, como alguém que não adere nem rejeita por completo nada do que lhe é ofertado pelos contextos a que está vinculada. Sua opção é por dialogar de um modo particular com o que se lhe apresenta e por agir de acordo com o que considera apropriado para cada ambiente em que se insere. Como resultado, expressa-se de forma condizente ora com a Cultura Popular, ora com a Cultura Escolar, porém sempre norteadas por sua forma própria de tomar o mundo.

2. Entrevistada: Marilda

Marilda, referindo-se às lendas e mistérios que povoam a cultura popular de Morro Vermelho, demonstra viver verdadeira tensão entre acreditar ou não no que lhe foi transmitido e responde preservando o respeito nos antepassados e a abertura frente ao que não compreende.

eles afirmam mesmo que é verdade... a gente trouxe isso, inclusive eu tô te falando até... (R) não sei se é bobagem, até eu fico em dúvida... "Gente, será que... Não é possível, os mais velhos não costumam mentir!" Os outros falam que é ilusão, até eu. Deixo... deixo a critério (...) eu não sei se eu mais acredito ou tenho respeito.

Graças à sua abertura, ela percebe que depositar confiança nas tradições é uma decisão a ser tomada por cada um, a partir do que reconhece como valor em si. Assim, a professora tem consciência do caráter pessoal da forma como lida com sua herança cultural e da legitimidade de posicionamentos diversos. Sobre a Encomendação das Almas, cortejo que percorre as ruas rolando pelas almas do purgatório em madrugadas da quaresma, ela diz:

Então são casos que contam. Se é verdade eu não sei, não entro em detalhes, porque (R) cada pessoa crê do jeito que quiser. (...) Então eu tenho esse critério, *eu tenho medo*, respeito, não olho pra trás sem necessidade, não abuso, eu acho que a pessoa reza do jeito que quiser.

No âmbito da escola, tal atitude se traduz em flexibilidade para dialogar com propostas que contrariam algumas de suas concepções, permitindo-lhe avaliar as vantagens e desvantagens de cada alternativa. Como exemplo, vemos que ela tem clareza tanto dos benefícios do método construtivista “eles chegavam e jogavam a matéria na gente, hoje não, hoje os meninos falam, participam, falam o que pensam, e tudo”, quanto das dificuldades que ele acarreta para alguém cuja vida encontra-se centrada na religião, já que “com esse negócio de construtivismo, então, a coisa muda toda. Eu antes podia falar de religião católica e *pronto*”

Aqui, descortina-se o principal ponto de tensão, para Marilda, entre as culturas escolar e popular: a proibição de que se fomente uma religião específica ao lecionar. Diante desse forte impasse, que diz de algo nuclear em sua existência, a professora não se fecha em suas crenças e sim evita referir-se ao que considera ser exclusivamente católico, mas sempre buscando explorar a totalidade das dimensões envolvidas em cada conteúdo. Ao descrever o trabalho com o tema da páscoa, ela afirma:

na escola, a gente trabalha mais símbolos da Páscoa, o que significa cada símbolo, porquê... introduz essa mesma coisa na matemática e tudo, né? Pode dar coisa pra eles fazer, dar lembrancinhas pra eles. (...) porque que a Páscoa, o que significa a Páscoa, Páscoa é vida nova... será que nós vamos ter vida nova... né? Porque a Páscoa é muito bonito, mas fala de vida, então cê tem que passar isso pros meninos, muita gente não passa. Pra eles viverem, ajudar o coleguinha. Por que é no meio deles, né? (...) Então eu vou trabalhar isso aí em cima deles, porque a Páscoa, *tudo*

Mas, se no que toca à expressão religiosa adotar o Construtivismo significa afastar as culturas escolar e popular, por outro lado esse método permite a aproximação de ambas ao estipular que se trabalhe a partir do que as crianças trazem. Assim, Marilda pode abrir espaço para que os alunos relatem suas experiências e dúvidas referentes a tradições da comunidade.

Eles fazem cada pergunta que a gente (R) às vezes a gente não viu isso. Porque é igual... domingo de Ramos, o Cristo tenta montado no jumentinho, né? E de noite, como diz, ele tá lá na cruz, os meninos fica assim "Porque que de manhã tava lá e de repente tá crucificado?" Eles perguntam porque... a santa ceia, eles assim, eles observam cada detalhe da santa ceia, porque o padre beija o pé!

Descrições como essa, a respeito de como as crianças vivenciam a cultura do lugar, preenchem grande parte da entrevista. A professora caracteriza seus alunos como possuidores de uma “visão global” que os permite atentar para tudo o que acontece e adquirir muitos conhecimentos sobre os costumes do vilarejo. Ao descrevê-los, ela acaba revelando também muito de si, pois efetivamente compartilha com as crianças e demais membros da comunidade o mesmo universo cultural.

Mas Encomendação das Almas pro cê ver, eu acredito que eles [os alunos] têm medo. Porque é coisa que a gente trouxe de raiz, talvez... inclusive eu se eu estiver na Encomendação não tenho medo, mas eu se tiver acordada, aí tenho pavor de escutar aquela canta... (R), eu tenho pavor. Então os meninos tem isso também, porque trouxe de raiz

Em suma, Marilda tem na religião o eixo central de sua vida e nos momentos de tensão entre concepções opostas, opta pelo diálogo e pelo respeito ao que lhe foi ensinado pelos mais velhos. São marcantes sua abertura frente ao mistério e a preocupação em ser abrangente em atitudes e falas.

Extremamente coerente com as características da comunidade tradicional de que faz parte, seu posicionamento atesta a unidade de cultura existente em Morro Vermelho: seus moradores constituem uma comunidade de fato, têm a mesma raiz.

Marilda se mostra, enfim, como uma integrante típica do ambiente em que se formou. Ao valorizar as múltiplas dimensões de cada evento ou idéia, ela revela sua capacidade de distinguir contextos e de ir além, aceitando a possível tensão entre eles, mas sem desistir de integrá-los no quadro maior que é a sua própria existência.

3. Entrevistada: Cassilda

A professora Cassilda fornece numerosos indícios da centralidade da religião em sua vida e da importância que confere à formação religiosa das crianças. Em suas palavras, “eu dou muita importância à religião mesmo. Preocupo com muitos aqui que não fizeram Primeira Eucaristia, né, depois que já tá velho não vai ao catecismo, então eu preocupo”.

Sua atuação profissional reflete tal preocupação: nas aulas de Ensino Religioso, ela trabalha com o Evangelho e considera que, ao fazê-lo, está “dando catecismo”. Além disso, Cassilda se mostra aberta às dúvidas que as crianças trazem sobre temas como a santidade e a diversidade de designações de Nossa Senhora, bem como empenha-se em abordar o significado das celebrações religiosas da cultura popular de Morro Vermelho porque para ela,

não é só que tá ali e coisa, mas eles têm que saber o que que representa, né, cada um (...) pra não ficar assim muito vago, aí eles vêem e sabe... Tem muitos que até nem guarda mas pelo menos a gente tenta passar pra eles o que tá representando ali, né

Dessa forma, nos momentos em que descreve suas atividades em sala de aula, a professora revela que seu trabalho educativo visa à totalidade, pois ela busca apresentar às crianças o “sentido amplo” do que é estudado, que inclui desde o “lado material” até esse “outro lado” relativo ao simbolismo.

Ao tratar do incêndio durante a Procissão de Nossa Senhora de Nazareth, em que o andor pegou fogo, mas ninguém ficou ferido, Cassilda destaca o interesse de seus alunos em entender o “por que que será que aconteceu”. Comentado tal inquietação, ela deixa transparecer sua compreensão de que o homem está sempre em busca do sentido dos acontecimentos que o mobilizam, sentido esse que varia com as crenças de cada um, isto é, “cada um com sua fé, vê um milagre”.

Em seu modo próprio de encarar essa e várias outras questões, como as narrações de eventos fantásticos e a vitalidade de algumas lendas, percebemos uma atitude de abertura que conjuga a emissão de juízos frente ao que se apresenta como mistério e a flexibilidade para com compreensões do mesmo fenômeno que se mostram diferentes das suas.

Retomando a descrição da vivência das crianças, a professora salienta seu grande entusiasmo antes e após as festas do vilarejo e sua observação apurada de tudo que nelas acontece, manifesta em seus comentários e desenhos. Como exemplo, vemos que, para eles, o que “lembra a Semana Santa” não são os tradicionais ovo e coelhos da páscoa, mas sim “a coroa, o chicote, pregos... a cruz”, elementos da paixão de Cristo realizada na Igreja local.

O envolvimento dos educandos com as manifestações da cultura popular somado à integração da professora na mesma resulta na alteração das atividades da escola. Segundo Cassilda:

tava com outro plano *totalmente* diferente... eu tive que... na segunda feira, por que é no domingo [a Páscoa], na segunda feira *não tem jeito*, cê tem que trabalhar

Ao acolher o fato de que, em épocas como essa é impossível “desenvolver outra coisa a não ser isso” ela viabiliza o prosseguimento do cronograma ao utilizar-se dos comentários dos alunos como ponto de partida para atividades propriamente pedagógicas e, ao mesmo tempo, promove a continuidade da tradição.

Em síntese, Cassilda nos mostra que se posiciona na interseção entre cultura popular e escolar da mesma forma como em todos os âmbitos de sua vida: empenhando-se em concretizar no mundo o que reconhece como valor. Em um meio comunitário onde as dimensões da existência encontram-se unificadas em torno da religião, ela demonstra viver tal unificação de maneira tão intensa que não distingue claramente os contornos próprios do âmbito escolar, tomando-o sem ressalvas como mais um espaço para a formação religiosa.

DA MULTIPLICIDADE À UNIDADE: EM BUSCA DA EXPERIÊNCIA-TIPO

Em seu exercício profissional, as professoras cujas entrevistas ora analisamos são chamadas a articular a cultura popular de sua comunidade de origem e a cultura escolar. Elas compartilham a mesma “raiz” e estão submetidas às mesmas diretrizes em seu trabalho, o que não impede que cada uma responda à sua maneira nos momentos de tensão entre esses dois âmbitos da cultura, revelando a multiplicidade de posicionamentos possíveis no seio de uma comunidade tradicional.

Maria do Carmo busca ser crítica ao que lhe é transmitido, agindo como julga adequado em cada situação. Ao lecionar, preocupa-se em desenvolver cognitivamente e moralmente seus alunos e, no embate entre as culturas popular e escolar, dada a forte conotação religiosa da primeira, opta por utilizá-la como conteúdo sem estimular-lhe a participação em sala.

Marilda caracteriza-se pela constante tentativa de ser abrangente: em expressões e atos ela procura contemplar a totalidade das dimensões envolvidas. Ela reconhece a tensão entre cultura popular e escolar e acolhe-a, dialogando com ambas as propostas, reconhecendo o valor e os limites de cada uma e buscando integrá-las quando possível.

Cassilda demonstra viver forte integração em torno da dimensão religiosa, não excluindo as demais, mas subordinando-as a esse centro. Ao invés de tematizar a distinção entre as culturas popular e escolar, ela trabalha para que a escola seja um espaço de formação integral, o que inclui a instrução religiosa.

Cada uma a seu modo, mas com algo em comum. A observação atenta dos aspectos essenciais de cada posicionamento revela características centrais compartilhadas por todos os sujeitos de nosso estudo.

A primeira delas é a primazia das elaborações pessoais. As atitudes expressas não são mero reflexo do ambiente e sim ações coerentes com a forma como cada uma concebe a realidade que as cerca. Tal constatação condiz com a centralidade da pessoa na cultura defendida por Ales Bello (1998) e com o protagonismo dos professores no contexto escolar, apontado por Gonçalves (2004).

Em seguida, temos a preocupação com a totalidade: as entrevistadas se dedicam à formação integral de seus alunos. Ainda que por caminhos diferentes, elas se empenham para que o maior número possível de dimensões da existência sejam contemplados no processo educativo, o que contraria a tendência de valorização unívoca do aspecto econômico exposta por Modesto (1996) ao tratar das práticas educativas no contexto global da sociedade.

Por fim, destaca-se o diálogo empreendido por todas as professoras entre as culturas popular e escolar. Elas não abrem mão de articular o que é próprio de sua comunidade com o que se determina que seja lecionado, demonstrando que diferem quanto à percepção dos limites de cada âmbito, mas assemelham-se no respeito conferido a ambos: nenhum deles é subjugado, tomado como inferior.

CONCLUSÃO

Os resultados indicam a relevância dos posicionamentos dos professores para a configuração do encontro entre as culturas popular e escolar.

A partir da observação de um contexto específico, compreendemos que quando tais sujeitos efetivamente assumem seu papel central na educação e aceitam dialogar com todos os elementos implícitos em sua prática, sem desvalorizar nenhum deles, a atividade pedagógica não se caracteriza pela fragmentação ou priorização extrema de uma única dimensão da vida, como habitualmente vem ocorrendo no contexto escolar. Ao invés, revela-se o esforço para a promoção do desenvolvimento integral dos educandos.

Neste cenário, os próprios membros da cultura nascida na experiência cotidiana do povo promovem seu encontro em pé de igualdade com a cultura que representa oficialmente a concepção de mundo hegemônica no Ocidente, o que é raro e cheio de conseqüências. Por um lado, a cultura popular revigora-se dada sua capacidade de incorporar o novo em função do tradicional e, por outro, a cultura escolar alarga seus horizontes e viabiliza o efetivo alcance de

seus objetivos, pois a consideração do nexo de pertença dos alunos à sua comunidade dá vitalidade ao processo de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ALES BELLO, A. *Culturas e Religiões: uma leitura fenomenológica*. Tradução de A. Angonese. Bauru: Edusc, 1998.

ALES BELLO, A. *Fenomenologia e Ciências Humanas: psicologia, história e religião*. Tradução de M. Mahfoud e M. Massimi. Bauru: Edusc, 2004.

AMATUZZI, M. M. *Por uma Psicologia Humana*. Campinas: Alínea, 2001.

ARAÚJO, R.A.; MAHFOUD, M. A Devoção a Nossa Senhora de Nazareth a partir da Elaboração da Experiência Ontológica de Moradores de uma Comunidade Tradicional. *Memorandum*. Belo Horizonte, vol. 6, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos06/aramahfoud01.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2005.

AUGRAS, M. *Psicologia e Cultura: alteridade e dominação*. Rio de Janeiro: Nau, 1995.

BERGER, P.; BERGER, B.; HANSFRIED, K. *Un Mundo Sin Hogar: modernización y conciencia*. Tradução de J. García-Abril. Santander: Sal Terrae, 1979.

BOSI, E. *Cultura de Massa e Cultura Popular: leituras de operárias*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

ESCOSTEGUY, A. C. Os Estudos Culturais e a constituição de sua identidade. In: GUARESCHI, N. M. F.; BRUSCHI, M. E. (orgs). *Psicologia Social nos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.51-74.

FARIA FILHO, L. M. *et al.* A Cultura Escolar como Categoria de Análise e como Campo de Investigação na História da Educação Brasileira. *Educação e Pesquisa*. vol. 30, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 10 dez. 2005.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, I. A. A Produção da Cultura Escolar em Minas Gerais: Práticas de Professoras/es e Alunas/os da Escola. *Educação em Foco*. Juiz de Fora, vol. 8, n. 1-2, set./fev. 2004 Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/sumario.asp?p=14>>. Acesso em: 18 jan. 2006.

HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p.9-43, 2000.

MAHFOUD, M. Empenhado na Mudança do Milênio: identidade, história e profecia em uma comunidade rural tradicional. *Memorandum*. Belo Horizonte, vol. 1, n. 1-2, out. 2001. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos01/mahfoud01.htm>>. Acesso em 12 jan. 2006.

MAHFOUD, M.; RIBEIRO, S. M. Experiência Religiosa e Enraizamento Social: festa e devoção dos emigrados em visita à comunidade rural de origem. *Videtur*. México, São Paulo, vol. 6, 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/migsim.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2006

MODESTO, A. L. Religião, escola e os Problemas da Sociedade Contemporânea. In: DAYRELL, J. (org). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.77-84.

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. Dimensões da Elaboração da Experiência Pessoal e Coletiva em Comunidades Tradicionais da Estação Ecológica Juréia-Itatins. *Interações*, vol. 2, n. 3, p.67-76, jan./jul.1997.

VAN DER LEEUW, G. *Fenomenologia de la Religion*. Tradução de E. De La Peña. México: Fondo de Cultura Econômica, 1964.