



**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O**  
**ENSINO MÉDIO-MPCS**

**ANDERSON FELIPE DOS ANJOS DUARTE**

**A ABORDAGEM DA CULTURA POPULAR NO ENSINO DE SOCIOLOGIA:**  
**a prática docente como estímulo à intervenção social ou à reflexão crítica do aluno**  
**na escola média**

**RECIFE**  
**2016**

**ANDERSON FELIPE DOS ANJOS DUARTE**

**A ABORDAGEM DA CULTURA POPULAR NO ENSINO DE SOCIOLOGIA:  
a prática docente como estímulo à intervenção social ou à reflexão crítica do aluno  
na escola média**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais Para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) para a obtenção do título de mestre em Ciências Sociais, sob a orientação da Professora Dra. Patricia Bandeira de Melo.

**RECIFE  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

( Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

D 812a      Duarte, Anderson Felipe dos Anjos

A Abordagem da cultura popular no ensino da sociologia: a prática docente como estímulo à intervenção social ou reflexão crítica do aluno na escola média/Anderson Felipe dos Anjos Duarte. Recife: O Autor, 2017.

166 p.

ANDERSON FELIPE DOS ANJOS DUARTE

**A ABORDAGEM DA CULTURA POPULAR NO ENSINO DE SOCIOLOGIA:  
a prática docente como estímulo à intervenção social ou à reflexão crítica do aluno  
na escola média**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

---

Prof. Dr. Allan Rodrigo Arantes Monteiro  
Coordenador do MPCS

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Bandeira de Melo  
Orientadora e presidente da banca (Fundaj/MPCS)

---

Prof. Dr. Joanildo Burity  
Membro titular interno (Fundaj/MPCS)

---

Prof. Dr. Ivan Fontes Barbosa  
Membro titular externo (Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da  
UFS)

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento de reconhecimento. E venho reconhecer que não construí este trabalho só, mas com ajuda de muitos.

Para os meus dias de sequidão, ai de mim se não fosse o ribeiro. O que me fortalecia, me renovava na caminhada, esse ribeiro era e é Deus.

À minha querida orientadora e professora Patricia Bandeira de Melo obrigado por sua dedicação, empenho, motivação e amor pela educação e a pesquisa científica que nos contagia. O seu amor pelo que faz é tão grande que ultrapassa fim de semana e feriados.

Aos meus pais agradeço pela paciência para com os meus dias de impaciência, souberam entender o processo da elaboração deste trabalho e colaboraram na jornada ao Recife. A minha irmã Priscila que colaborou para as impressões de todos os textos das disciplinas. Agradeço aos meus familiares que me ajudaram direta e indiretamente.

A minha noiva e companheira de todas as situações, Hadassa. Além de me incentivar, ajudou nas minhas escritas incompreensíveis, a torná-las compreensíveis. Obrigado por estar comigo em todos os momentos de alegrias e de tristezas.

Aos professores que lecionaram as disciplinas no mestrado, meu muito obrigado pelo conhecimento. Aos meus colegas de mestrado obrigado, em especial a Josemar por ter a alegria que contagia e a Elma pela serenidade, os momentos que compartilhamos não tem preço.

A querida Helena que cedeu sua casa para um estrangeiro pernoitar. A sua generosidade conquista as pessoas e nos motiva a acreditar em um mundo melhor.

E por fim, à FACEPE pelo incentivo financeiro para que as viagens para as aulas e congressos fossem possíveis.

## **EPIGRAFE**

“Me movo como educador porque, primeiro,  
me movo como gente”.

Paulo Freire, 1996

## RESUMO

Esta dissertação visa a identificar os modelos de abordagem didática de professores de Sociologia do ensino médio, em instituições públicas de ensino da cidade de Goiana (PE), com o intuito de diagnosticar quais os conteúdos referentes ao tema *cultura popular* e como eles são abordados em sala de aula. Para isso, verificamos a utilização ou não pelos docentes de materiais didáticos ou paradidáticos que conduzam os alunos à intervenção social e/ou a reflexão crítica acerca de questões ligadas à cultura popular da região pesquisada. Metodologicamente, realizamos grupos focais com alunos; entrevistas em profundidade com os professores de Sociologia e os alunos e a observação participante de suas aulas, além da verificação dos planos de aula relacionados ao tema em destaque. Esse material foi analisado à luz da documentação oficial, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) e o Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, no que concerne às expectativas de conteúdo e ensino-aprendizagem de Sociologia que valorizem a desnaturalização e o estranhamento. O estudo se justifica por propor elaborar o retrato da prática docente com relação à realidade cultural local, prática que muitas vezes parece estar distante dos educandos. A Sociologia, com a contribuição da Antropologia, pode conduzir à aproximação dos discentes ao seu próprio contexto cultural, ao conhecimento prático e ao pensar sociológico, para resultar na formação crítico-reflexiva dos educandos.

**Palavras-chave:** Sociologia. Didática. Cultura Popular.

## ABSTRACT

This thesis aims to identify the teaching approach models used by high school sociology teachers at public schools in Goiana city, Pernambuco, in order to diagnose which contents address the *popular culture* theme and how they take place in the classroom. To do that, we verified the whethm not teaching resources by supplementary ones are used by teachers which lead students to a social intervention and to a critical reflection on the questions connected to popular culture in the region where this research occurred. In methodological terms, we use focal groups with students, and too we conducted in-depth interviews with sociology teachers and students and we did participatory observation on their classes, besides checking class plans related to the featured topic. This material was analyzed in the light of the official regulations, such as National Curriculars Parameters (PCN), Secondary Education National Curriculars Parameters (PCN+) and the Base Education Curriculars Parameters of the state of Pernambuco, regarding the expectations towardo content and teaching-learning processes in sociology printing to “denaturalization” and “estrangement”. The study is justified for seeking to elaborate a frame work of teaching practice in relation to the local cultural reality, which many times seems to be distant from learners. Sociology, with the help set Anthropology can conduce to the rapprochement of the students to their very own cultural context, to practical knowledge, and to sociological thinking, thus resulting in the critical-reflexive formation of students.

**Key words:** Sociology. Teaching. Popular Culture.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A cultura e a cultura popular como esteio da árvore .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 A raiz: a cultura no sentido clássico e moderno .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 A extensão da árvore, o caule: a cultura na perspectiva moderna .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3. As raízes populares e a identificação dos frutos .....</b>	<b>36</b>
1.3.1 A casca do caule é folclorista: uma perspectiva de cultura popular .....	41
1.3.2 O talo do caule tem a ação de canalizar a política com a cultura popular.....	45
1.3.3 O caule que comemos e vendemos: a cultura popular massiva.....	52
<b>1.4. A seiva que escorre por galhos e folhas: os caboclinhos de Goiana .....</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 2 - Os galhos e as folhas: a prática docente e a nutrição dos frutos... 63</b>	
<b>2.1 O conceito de Ensino e Aprendizagem .....</b>	<b>64</b>
<b>2.2 O currículo determina a prática docente? .....</b>	<b>72</b>
<b>2.3 Observação participante .....</b>	<b>82</b>
<b>2.4 As experiências contadas e a cultura mencionada.....</b>	<b>89</b>
<b>CAPÍTULO 3 - A árvore com seus frutos: reflexão e mudança .....</b>	<b>108</b>
<b>3.1 O talo do fruto: a reflexão crítica e a intervenção na realidade .....</b>	<b>110</b>
<b>3.2 Os “frutos” refletem criticamente.....</b>	<b>114</b>
<b>3.3 Os frutos modificam quando promovem a mudança .....</b>	<b>132</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>148</b>

## INTRODUÇÃO

Partindo da noção de que a Sociologia, em sua essência, proporciona condições para o refinamento do senso crítico, para a apreensão, a desnaturalização e o estranhamento da realidade pelos alunos do ensino médio, esse estudo dissertativo buscou analisar a contribuição da disciplina de Sociologia para a formação do aluno como cidadão crítico e para a sua intervenção social. Para isso, o trabalho tem como base as abordagens didáticas dos professores da disciplina, especificamente o estudo sobre a temática de cultura, cultura popular e dos caboclinhos em escolas do município de Goiana, zona da mata norte de Pernambuco. Objetiva-se, através da coleta de dados e análise de relatos dos docentes e dos discentes, refletir sobre a dinâmica, a convivência e o conteúdo abordado conduzem à reflexão crítica e/ou à intervenção social por parte dos alunos do ensino médio.

Com o intuito de apreender a utilização de conceitos sobre cultura e cultura popular como experiências didáticas em sala de aula, optamos por relacioná-las com as reflexões em torno do ensino de Sociologia. Entre os documentos oficiais utilizados para auxiliar o ensino de cultura e cultura popular como conteúdo do ensino médio, nós encontramos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+ (Brasil, 2002), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEMs, 2000) e os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013). Todos apresentam os eixos temáticos estruturadores vinculados à Sociologia para o planejamento de aulas dos docentes da escola média, embora não deem conta da temática estudada. O nosso intuito foi limitar e analisar esses documentos ao campo de estudo.

O conceito clássico de Kluckhohn (1963) exemplifica o significado de cultura com a analogia entre um território e a sua representação num mapa: o mapa não é o território em si, mas uma representação abstrata de uma determinada região, logo, a cultura é uma descrição de tendências para a uniformidade nas palavras, nos feitos e nos artefatos de um grupo humano.

Dentro do conceito de cultura de Laraia (2001) é necessário compreender a natureza do ser humano, sendo que o comportamento de cada indivíduo depende de um aprendizado, de um processo denominado de endoculturação. O autor traz importantes

teóricos com as diversas definições no decurso da história, porém, a Antropologia moderna tem o papel de reconstruir o conceito de cultura.

Assim como outros autores mais atuais, Wagner (2012, p. 68)<sup>1</sup> entende que “o estudo da cultura é na verdade nossa cultura: opera por meio das nossas formas, cria em nossos termos, toma emprestadas nossas palavras e conceitos para elaborar significados e nos recria mediante nossos esforços”. Ele conceitua cultura como uma construção atribuída pelos nossos próprios hábitos, sendo o indivíduo que os recria e os constrói para a compreensão das ações humanas em nível de significância básica. E ainda podemos citar Geertz (2013), que assume a cultura na perspectiva weberiana em que o ser humano é um animal amarrado a teias de significados que ele próprio tece. Neste caso, o autor aborda o conceito de cultura associado a uma ciência interpretativa, que busca significado. Também buscamos apoio em outras fontes que tentaram conceituar cultura.

As definições de cultura popular nesse trabalho estão ancoradas em autores como García Canclini (2013), Hall (2013) e Arantes (1982). García Canclini (2013) direciona o conceito de popular para um sistema construtivo da pré-modernidade (tradicional) da qual fazem parte os excluídos, os subalternos. Segundo o autor, o que usualmente se denomina como cultura popular para os países de multiplicidade étnica se aproxima do vocabulário gramsciano e do conceito de folclore. O autor ainda afirma que as práticas simbólicas populares estariam se reconfigurando por causa do avanço da modernidade. O cerne do argumento de García Canclini é o conceito de culturas híbridas e que teceremos as suas contribuições nos próximos capítulos.

Por sua vez, Hall (2013) chama a atenção para entendermos os movimentos da cultura popular sobre a existência de uma cultura híbrida com uma lógica de transformação e que, ao definir a cultura popular, descreve o conceito como fruto da oscilação entre dois polos da dialética da contenção/resistência.

Santos (1987) apresenta a cultura popular com o seu caráter resistente e revolucionário em relação ao erudito. Assim, para ele, existe uma polarização entre o erudito e o popular. Já Arantes (1982) fala do surgimento da cultura popular e do seu conceito a partir de três perspectivas homogêneas: a cultura popular ligada ao conceito de

---

<sup>1</sup> As citações diretas de textos anteriores à última reforma ortográfica serão atualizadas com relação à acentuação e à ortografia. Com as atualizações, as citações não sofrerão alterações com relação aos sentidos originais.

saber; como a “outra” que é dessemelhante do saber culto advindo das elites dominantes; e a de resistência perante a classe dominante.

Consideramos importante destacar que a cultura popular tem a sua origem nas classes populares. Para delimitar nosso campo de pesquisa, optamos por estudar o ensino sobre a cultura popular, os caboclinhos como exemplo/caso de cultura popular presente na história do município de Goiana (PE), que é fruto da produção das ideias e práticas da classe popular local, mas hoje tem suas variações e é apreciada também pela elite da cidade. A modernidade traz variações para as manifestações da cultura popular, fazendo com que ela não se mantenha estática ao longo da história.

Pretendemos, a partir do nosso campo de pesquisa sobre as aulas que envolvem os conceitos e as práticas culturais locais, tecer a ligação entre os autores, os conceitos e o os resultados empíricos. Pesquisar as escolas públicas para verificarmos o avanço que a Sociologia tem proporcionado no ensino médio, em termos de desnaturalização e estranhamento, revela a relevância de nossos estudos.

Tomamos como campo de pesquisa as escolas públicas estaduais do município de Goiana (PE), haja vista esta cidade da zona da mata norte pernambucana possuir a particularidade de ser conhecida como a “Terra dos Caboclinhos”. Do universo escolar do município, foram selecionados três estabelecimentos de ensino, em três modalidades: técnico, regular e de referência (integral). Ao longo do trabalho, elas serão identificadas por suas iniciais, para preservar diretores, professores e alunos. O município está localizado na mesorregião da mata de Pernambuco, na divisa com a Paraíba. A estimativa da população do município é de 78 mil pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015.

Os caboclinhos são uma manifestação cultural de origem indígena que se apresenta em períodos carnavalescos com danças em ritmos rápidos e batidas mais fortes, diferenciando-se das demais regiões de Pernambuco em decorrência da cadência. Entretanto, a pluralidade cultural da região é também representada pelo patrimônio material, como os modelos arquitetônicos das igrejas; e imaterial, como a ciranda e o coco, além dos caboclinhos.

O interesse pela temática se originou em nosso trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Ciências Sociais, em 2013, no qual engendramos um estudo cujo enfoque estava nas histórias de vida dos rezadores de Itapororoca (PB). Adentramos no universo

de sentidos das manifestações culturais presentes no ofício de ser ou se tornar um rezador e também as suas práticas culturais em quatro aspectos: religiosos, saberes populares, técnicas de cura e transmissões da reza. Nesse aspecto, a pesquisa de graduação foi um trabalho marcadamente antropológico.

Esta experiência acadêmica nos enriqueceu como pesquisador, pois nos instigou a prosseguir a pesquisa científica, neste momento, no curso do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), agora relacionando o tema de cultura popular tanto com a Antropologia como a Sociologia. As duas pesquisas são categorias que tem linearidade; porém, o nosso trabalho atual de pesquisa tem maior especificidade na Sociologia no ensino médio, uma vez que é a Sociologia que está inserida na escola média para dar conta das três áreas que compõem as Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). A Sociologia como disciplina do ensino médio pode propiciar e aproximar os educandos à cultura regional, a partir do envolvimento de professores e alunos para a construção do conhecimento sobre a cultura local.

A escolha do município de Goiana como campo de pesquisa surgiu nos primeiros meses das aulas do Mestrado, durante o deslocamento da nossa cidade, Itapororoca (PB), para a sede da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), localizada em Apipucos, no Recife (PE). Durante o traslado, o portal de boas-vindas estampando na entrada de Goiana, o epíteto de “Terra dos Caboclinhos” despertou o interesse.

Na seleção das escolas, nós nos preocupamos em escolher modelos de instituições educacionais distintas: uma de referência, uma Técnico-profissional e uma de ensino médio regular. Esse último é o modelo de ensino tradicional que tem base no eixo nacional. Segundo dados da Secretaria da Educação (2015)<sup>2</sup>, a perspectiva é de transformar a modalidade Regular do ensino médio em ensino de Referência ou Técnico-Profissional.

As escolas de referência são consideradas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco escolas de ensino integral durante os cinco dias da semana. De acordo com informações da Secretaria, com o ensino nas escolas de referência, o jovem será qualificado para a formação profissional, continuidade da vida acadêmica e/ou do mundo

---

<sup>2</sup> Secretaria de Educação de Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>. Acesso em: 08 set. 2015. Não é objeto de nosso estudo averiguar se de fato o Estado vem cumprindo seus objetivos quanto a cada uma das modalidades de ensino. Assim, apenas expomos o que cada uma delas se propõe segundo dados oficiais.

do trabalho. O eixo de ensino é fundamentado na educação interdimensional, que privilegia o exercício da cidadania, a autonomia, a solidariedade e a produção da formação juvenil.

Ainda segundo dados da Secretaria de Educação, o ensino técnico-profissional assegura o ensino médio e a oportunidade de formação específica direcionada para o mercado de trabalho. O seu ensino é integral com uma política de qualidade social. Os cursos são planejados para a habilitação de profissionais técnicos em nível médio, em três modalidades: subsequente, concomitante e integral. Os cursos técnicos subsequentes são ofertados para os alunos que terminaram o ensino médio; os concomitantes são oferecidos aos estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio nos cursos de educação à distância (EAD); e a modalidade integral, permite aos alunos do ensino médio presencial a formação profissional simultânea.

A partir destas três diferentes concepções de ensino, podemos analisar as perspectivas diferenciadas dos professores de Sociologia na abordagem sobre o tema *cultura e cultura popular*. Assim, observamos a didática aplicada pelos docentes com o intuito de identificar se há o estímulo de intervenção social e/ou reflexão crítica nos discentes a partir da abordagem sobre a temática de cultura popular. Entrevistamos os professores da disciplina, permitindo, assim, compreender as influências sobre a sua prática didática, tais como: local e tempo de residência na região e conhecimento adquirido ainda na graduação acerca do tema.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), a escolha do *corpus* depende dos objetivos que direcionam a pesquisa. Assim, no universo de nossa pesquisa qualitativa, escolhemos como campo de estudo as turmas do segundo ano do ensino médio, haja vista que é nesse nível de ensino que os professores de Sociologia lecionam o conteúdo sobre cultura e cultura popular, o que justifica o nosso recorte. Também selecionamos cinco professores de três escolas públicas de ensino médio com a maior carga horária de cada escola selecionada, o que proporciona uma amostragem significativa, já que escolhemos três escolas com modalidades de ensino diferentes. Todos os atores sociais integrantes da pesquisa assinaram termos de consentimentos: professores, diretores, pais e responsáveis dos educandos, conforme as exigências acerca de uso de dados de pesquisas<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Os modelos dos termos estão disponíveis nos anexos.

## **Metodologia**

A partir do levantamento das referências teóricas, o trabalho de campo da pesquisa alia uma gama de instrumentos metodológicos: análise de documentos de dados secundários, observação participante, entrevistas semi-estruturadas com docentes de Sociologia e grupos focais com discentes do segundo ano da escola média para saber se as aulas sobre cultura e cultura popular desenvolvem nos educandos consciência crítica ou a possibilidade de intervenção social sobre a realidade local. Segundo Bauer e Gaskell (2002), o papel dos entrevistados é central no palco da pesquisa.

A observação participante abrange o universo da sala de aula e a interação entre os sujeitos que compõem este espaço de ensino-aprendizado, professor e educando. A observação participante é um instrumento que tem sua origem nas Ciências Sociais, e segundo Duarte (2006) consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada; o pesquisador precisa ouvir os atores sociais nos espaços a serem pesquisados. Na sala de aula, verificamos as variações de interação dos alunos com relação à ensinagem da disciplina de Sociologia e foi possível perceber que os estudantes fizeram questão de mencionar os conteúdos que provocaram a interação em sala de aula, como relata o aluno E.C: “Quando fala de culturas que são opostas da nossa, em crenças, a comida, aí tem gente que faz um rebuliço medonho, eu não me preocupo não, cada um tem a sua cultura”.

Outro instrumento metodológico importante, as entrevistas em profundidade caracterizam-se pela flexibilidade, permitindo explorar ao máximo a temática de cultura e cultura popular, e entender os modelos de abordagens dos professores de Sociologia (Duarte, 2006). Esse formato de entrevista propiciou uma dinâmica ao entrevistado porque permite mais espaço para que ele se pronuncie sobre o tema abordado. Além das entrevistas com docentes, da consulta aos documentos escolares e da observação participante de aulas de Sociologia, também realizamos três grupos focais distintos, cada um deles com grupos de seis e sete alunos de cada escola. A constituição de grupo focal permitiu perceber os efeitos que as aulas acerca de cultura e cultura popular causam nos sujeitos de aprendizagem. O grupo focal nos permitiu aprofundar a reflexão e compreender o grupo estudado (Costa, 2006).

A análise documental compreendeu a busca por identificar, compreender e mensurar documentos para determinado objetivo que se pretende analisar de tal fonte. A

análise documental de nossa pesquisa busca verificar e compreender os planos e/ou programas de aulas dos professores de Sociologia que, segundo Stumpf (2006), funciona como expediente que permite contextualizar fatos, situações e momentos com eficiência. Assim, a análise documental como técnica de pesquisa para o nosso trabalho é um instrumento eficaz que contextualiza a prática docente no município de Goiana.

As escolas escolhidas como campo de pesquisa estão designadas por letras que simbolizam a sua modalidade de ensino: ensino regular (ER), ensino de referência (EI) e ensino Técnico-Profissional (EP). O motivo de as escolas não serem nomeadas é a preservação da identidade dos entrevistados e de suas opiniões, conforme previsto nos termos de consentimento assinados pelos participantes da pesquisa. Cada uma delas apresenta as seguintes características específicas:

- **ER** – *Escola Médio Regular* - tem aproximadamente 220 estudantes matriculados no segundo ano do ensino médio, com cerca de 40 alunos por cada sala de aula, nos turnos manhã e tarde;
- **EI** – *Escola Integral de Referência* – possui 140 alunos matriculados no segundo ano do ensino médio, com a média de 35 estudantes por cada sala de aula, nos turnos diurnos;
- **EP** – *Escola Profissional e de Ensino Médio* – Apresenta 170 discentes matriculados no segundo ano do ensino médio, com a média de 40 alunos por cada sala de aula nos turnos diurnos.

A nossa intenção é de verificar as possíveis contribuições da Sociologia na educação básica, relacionadas à conscientização crítica e reflexiva dos educandos e/ou a possibilidade interventiva para modificar a sua realidade, a partir dos conteúdos relativos à cultura e à cultura popular. Porém, para que as aulas de Sociologia resultem nas duas dimensões citadas acima, elas dependem das abordagens didáticas utilizadas pelos docentes de Sociologia e das suas práticas em sala de aula. Para analisar as abordagens dos professores de Sociologia sobre a temática de cultura e cultura popular, lançamos mão dos seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise documental. Os alunos e professores serão citados pelas iniciais de seus nomes para garantir o seu anonimato.

Fizemos observação participante em cada turma do 2º ano do ensino médio escolhida para a pesquisa. Esse instrumento permitiu verificar a interação dos atores

sociais envolvidos na pesquisa: a prática docente e a participação dos educandos nas aulas de Sociologia. Cada escola destinou uma aula semanal de 50 minutos para as aulas de Sociologia em cada turma, cada uma delas com aproximadamente 30 a 40 educandos. Segundo Travancas (2006), o processo de observação participante não tem regras ou comportamentos prescritos, depende da sensibilidade do pesquisador. Desse modo, por meio desse método, adentramos nas aulas dos professores de Sociologia do ensino médio a fim de registrar a interação dos alunos sobre o conteúdo de cultura popular em sala de aula. Os resultados da observação contribuíram para analisar o ensino com respaldo na promoção da ação interventiva ou reflexiva dos educandos em sala de aula.

Também foram feitas entrevistas individuais com cinco professores. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p.65) as entrevistas qualitativas nos permitem compreender e esquematizar a vida dos entrevistados, sendo o ponto de partida para o pesquisador introduzir esquemas que interpretem as narrativas conceituais e abstratas dos protagonistas estudados. Ou seja, por meio das entrevistas obtivemos os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os professores e os alunos nos seus contextos.

A preservação da identidade dos entrevistados é tratada de acordo com as normas de pesquisas científicas, conforme previsto nos termos de consentimento assinados pelos participantes da pesquisa. Cada docente entrevistado apresenta as seguintes siglas e formação específicas:

- **Professor P** – Escola Integral de Referência (Formação em História);
- **Professor M** – Escola Profissional e de Ensino Médio (Formação em História);
- **Professor D** - Escola Profissional e de Ensino Médio (Formação em Artes);
- **Professor PP** - Escola Profissional e de Ensino Médio (Formação em Hotelaria);
- **Professor B** – Escola Regular (Formação em História).

As informações coletadas junto aos professores nos forneceram material para entendermos a forma como o docente trabalha o conteúdo de cultura popular nas aulas de Sociologia. A entrevista qualitativa trouxe dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. As informações coletadas junto aos professores nos deram material para entendermos a forma como o docente trabalha o conteúdo de cultura popular nas aulas de Sociologia.

Realizamos ainda grupos focais com seis alunos de cada escola. Por meio desse instrumento metodológico, analisamos as percepções dos alunos acerca das aulas temáticas de cultura e cultura popular. Ao iniciarmos os grupos focais, explicamos aos educandos sobre o objetivo do nosso trabalho e o ordenamento das suas falas no momento da entrevista. As perguntas foram sempre alternadas no sentido horário e anti-horário, para que pudéssemos identificar as falas dos entrevistados com clareza, nos possibilitando a organização da entrevista em grupo. Percebemos a importância, para os educandos, da escuta realizada por nós pesquisadores, e ao mesmo tempo o nervosismo coletivo deles contribuiu para a percepção que apresentamos em nosso estudo.

Realizamos grupos focais conforme os consentimentos assinados pelos estudantes e por seus respectivos responsáveis para a participação na pesquisa. Dividimos os grupos por cada modalidade de ensino, preservando as identidades dos discentes participantes com as seguintes siglas:

- **Grupo focal Escola Integral de Referência(EI):**

Aluno PH – sexo masculino, 16 anos de idade;

Aluno KR – sexo feminino, 16 anos de idade;

Aluno LR – sexo feminino, 17 anos de idade;

Aluno JA – sexo masculino, 16 anos de idade;

Aluno DS – sexo feminino, 16 anos de idade;

Aluno ML – sexo feminino, 16 anos de idade.

- **Grupo focal Escola Técnico-Profissional (EP):**

Aluno SR – sexo feminino, 16 anos de idade;

Aluno EC – sexo masculino, 17 anos de idade;

Aluno TM – sexo feminino, 16 anos de idade;

Aluno VM – sexo masculino, 18 anos de idade;

Aluno GM – sexo masculino, 16 anos de idade;

Aluno DA – sexo masculino, 16 anos de idade;

Aluno RR – sexo feminino, 16 anos de idade.

- **Grupo focal Escola Regular (ER):**

Aluno GA – sexo feminino, 18 anos de idade;

Aluno AC – sexo feminino, 18 anos de idade;

Aluno MB – sexo masculino, 17 anos de idade;

Aluno KV – sexo feminino, 17 anos de idade;

Aluno TP – sexo feminino, 17 anos de idade;

Aluno GN – sexo masculino, 18 anos de idade.

A entrevista coletiva com os educandos nos permite perceber a partir de suas falas o processo da aprendizagem sobre o conteúdo da cultura e cultura popular, como também a reflexão acerca do processo de ensinagem que os professores viabilizam em sala de aula sobre a temática estudada. O grupo focal é um instrumento metodológico muito dinâmico, e que propiciou a compreensão sobre o universo dos estudantes em relação à interação em sala de aula com os conteúdos abordados, com os demais colegas e com o professor (BAUER E GASKELL, 2002). E, ainda, conduziu ao entendimento do universo dos estudantes, quando perguntávamos sobre a contribuição da cultura popular para os seus conhecimentos, como relata o estudante T.P.: “Aprendi mais sobre a cultura de Pernambuco, geral e da própria cidade de Goiana, como, por exemplo, a gente já fez até um passeio pela cidade para conhecer algumas praças e igrejas”. Por meio do grupo focal percebemos elementos de uma aula diferente e que não se encontra nos planos de curso dos professores. O instrumento metodológico nos permitiu coletar experiências de aula prática sobre a cultura popular associada ao patrimônio material local. Disponibilizamos em anexo os roteiros elaborados e executados com os educandos das três modalidades de ensino.

Já a análise documental realizada sobre os programas de aula e outros documentos existentes relativos às atividades docentes nos permitiu verificar os parâmetros que instituem a cultura e cultura popular no currículo escolar do ensino médio. Sobre esse instrumento, Godoy (1995, p. 23) afirma: “na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise”. A pesquisa documental na educação é fonte de informação e indicador de metas ou dificuldades encontradas. Por isso, utilizamos esse instrumento metodológico em nossa pesquisa, por conseguinte, verificamos três programas de aulas dos respectivos professores entrevistados. As análises foram realizadas para entendermos a prática dos professores em consonância com os documentos oficiais do governo, a exemplo do PCN+ (BRASIL, 2002), porém, com relação à análise dos demais documentos, tais como os registros das aulas, não tivemos acesso aos mesmos, pois os

professores não os disponibilizaram, tendo em vista que o processo de inserção dos registros de aulas é online para todo o estado pernambucano.

A dissertação está dividida em introdução, três capítulos, além de conclusão, referências e anexos. Aqui na introdução, discutimos o ensino de Sociologia no ensino médio e as abordagens didáticas dos professores sobre os conceitos e temáticas relacionadas à *cultura* e *cultura popular*. Ainda, justificamos o *corpus* da pesquisa, detalhando informações sobre as escolas selecionadas e situando o contexto de Goiana e as práticas culturais da cidade. A metodologia de nossa pesquisa também foi abordada nessa parte do trabalho. Também trazemos informações resumidas sobre a pesquisa de campo realizada. Verificamos as possíveis contribuições da Sociologia na educação básica, relacionadas à conscientização crítica e reflexiva dos educandos e/ou a possibilidade interventiva para modificar a sua realidade, a partir dos conteúdos relativos à cultura e à cultura popular.

Desse modo, nosso trabalho dissertativo visa identificar se a prática docente e os seus modelos de abordagem didática envolvem os educandos com relação à temática da cultura popular, desenvolvendo competências que os levem a ações que possam modificar socialmente suas realidades.

### **A dissertação**

No capítulo 1, os conceitos de cultura e cultura popular são discutidos, destacando a história e a experiência local dos caboclinhos, uma vez que, sem essas definições, “[...] não sabemos para onde olhar, o que procurar, ou como reconhecer o que estamos procurando quando encontramos” (Becker, 2007, p.146). Já nesse capítulo, alguns aspectos observados na conceituação de cultura e cultura popular são pensados para a prática docente. No quadro *Em Destaque*, facilitamos a conexão entre o que foi discorrido sobre o tema e a prática, no sentido de objetivar os conceitos trazidos neste capítulo.

No capítulo 2, verificamos se há uma mediação entre os conhecimentos científicos e a prática docente, a partir da análise das entrevistas com professores e da observação participante das atividades de ensino. Para isso, dialogamos com o conceito de ensino e aprendizagem e, especificamente, o ensino sobre os conceitos de cultura e cultura popular dentro da realidade do município de Goiana. Para a composição deste

capítulo, também tomamos como objeto de análise os programas de aulas e outros documentos existentes.

No capítulo 3, focamos nos sujeitos de aprendizagem, os alunos. Metodologicamente, utilizamos as falas dos jovens que emergiram nos grupos focais, assim como a observação participante feita nas salas de aula. Isso nos permitiu observar se as competências e objetivos das aulas sobre cultura popular entrelaçam-se com resultados no aprendizado em sentido crítico-reflexivo e/ou possibilitam a intervenção social na realidade local por parte dos estudantes. Os conceitos de reflexão crítica e intervenção social são discutidos a partir do trabalho realizado na pesquisa de campo.

A conclusão do nosso trabalho é composta da discussão acerca dos dados obtidos na pesquisa, fazendo o cruzamento entre as informações trazidas pelos vários instrumentos aplicados. Ao final, estão as referências e os anexos, entre os quais estão os termos de consentimento, os roteiros de entrevistas com os professores e os roteiros para os grupos focais e para a observação participante, além de outras informações necessárias.

O nosso trabalho tem relevância para o ensino da Sociologia, que vem galgando o seu espaço com uma aula por semana para se ajustar aos programas de conteúdo que são requeridos pelos documentos oficiais. A nossa contribuição se torna específica, ao direcionarmos o debate para o ensino dos conteúdos de cultura e cultura popular, no mesmo momento em que entra na pauta política o debate sobre a sua obrigatoriedade na grade curricular, pois com a implantação da Medida Provisória 746/2016 torna-se disciplina optativa no Ensino Médio.

Mesmo nesse contexto adverso, e com o intuito de contribuir para essa jovem disciplina no currículo escolar brasileiro, iniciamos com o esteio que sustenta o trabalho dissertativo, o conceito de cultura e cultura popular, que são as raízes e o caule que sustentam uma árvore, e é a partir dessa analogia que podemos dizer que esses conceitos são o sustentáculo do nosso trabalho.

## **CAPÍTULO 1 - A cultura e a cultura popular como esteio da árvore**

O sistema educacional dá-se intercedido pela compreensão de contextos e experiências (ensinar, aprender, pesquisar, avaliar) daquele que se apresenta como mediador do processo de ensino-aprendizagem, o professor. Neste capítulo, abordamos as referências teórico-metodológicas para, nos próximos capítulos, analisarmos a didática dos professores de Sociologia acerca dos temas *cultura* e *cultura popular*. Sendo assim, faremos uma discussão sobre o conceito de cultura e cultura popular para entendermos a abordagem do tema nas aulas elaboradas e planejadas pelos professores de Sociologia. Com o aprofundamento sobre esses conceitos poderemos entender a intervenção e a reflexão crítica realizada pelos educandos após as aulas sobre a temática em questão no ensino médio.

Vamos tecer uma discussão sobre os possíveis conceitos apresentados por teóricos da Sociologia e Antropologia sobre cultura e cultura popular, a partir das multiplicidades de conceituação, e interligando com a cultura popular dos caboclinhos. As manifestações culturais dos caboclinhos são atos públicos, porque os seus significados também são públicos e são transmitidos por quem participa dos grupos de caboclinhos, além de suas apresentações serem em locais abertos para visibilidade da população. A manifestação cultural dos caboclinhos tem influência indígena, e os objetos utilizados fazem sentido para quem pertence à região, tais como penas de aves, cocar, tangas e flechas. Os moradores de Goiana saem às ruas no período carnavalesco para dançar e participar da cultura local.

Relacionamos as práticas culturais locais com as teorias e os conceitos correlatos, verificando, em seguida, como a temática da cultura popular emerge na prática didática local, em particular a manifestação cultural específica do município. Ao conceituar cultura e cultura popular, esses conceitos subsidiam e perpassam pelos demais capítulos desta dissertação para entendermos a prática docente sobre a temática.

Toda organização social tem certas relações de interação e no sistema educacional não é diferente. Como integrante deste sistema do qual tomamos como campo de estudo, temos o professor, que na sua prática didática, tem a missão de integrar os alunos à realidade local. A interação entre os atores sociais no âmbito educacional é importante para o processo de ensino e aprendizagem.

O significado e a história das palavras *ensinar* e *aprender* estão entrelaçados com o significado das palavras *discente* e *docente*, são palavras inseparáveis, pois não poderíamos idealizar o ensino sem a aprendizagem, como também o docente e o discente têm relações interdependentes.

O Parâmetro Curricular Nacional-PCN (2000) nos informa que, por meio do conhecimento sociológico, o aluno poderá desenvolver o pensamento reflexivo e crítico mediante os conflitos e situações do mundo moderno, além de despertar uma compreensão crítica da leitura de mundo. Segundo Saviani (1985), o homem é um ser que possui a capacidade de modificar a situação para aceitar, rejeitar ou transformar, no entanto, sua capacidade interventiva está ligada ao grau de consciência desta situação. Saviani (1985) utiliza o conceito de intervenção a partir da tomada de consciência crítica que o indivíduo possa ter.

Nesse capítulo, portanto, logo nos debruçamos em uma abordagem mais teórico-conceitual para estruturar os demais capítulos. Ao tecermos um debate sobre os conceitos e temáticas em questão, eles nos proporcionam a orientação de nossos estudos e parâmetros para entendermos as falas dos sujeitos educacionais pesquisados. Nas duas primeiras seções sobre o conceito de cultura e a cultura popular, para não cairmos apenas num detalhamento de conceitos, introduzimos o que chamamos de *Imaginando a cultura com a educação* para sermos específicos ao dialogarmos os pontos centrais dos conceitos com o ensino médio. Seria uma associação do conceito utilizado com o ensino de Sociologia, com parada obrigatória para entendermos o conceito na perspectiva do ensino médio, com relação à prática profissional dos docentes.

Ao fazermos uma analogia do nosso trabalho a uma árvore, o conceito de cultura seria as raízes para sustentar e receber os nutrientes para o corpo do trabalho; o caule representaria a extensão do conceito de cultura na perspectiva moderna; os galhos e as folhas representam a prática docente que viabiliza o conhecimento, as substâncias necessárias para os frutos; os frutos seriam os educandos que, no período e na estação própria brotam e refletem ou intervêm por meio das boas substâncias/cultura que lhes são necessárias para um bom fruto. Nas próximas seções tratamos com detalhes os conceitos mencionados.

### **1.1 A raiz: a cultura no sentido clássico e moderno**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+ (Brasil, 2002) apresentam os eixos temáticos vinculados aos chamados conceitos estruturadores da Sociologia – cidadania, trabalho e cultura. No segundo eixo temático – cultura e sociedade – o documento destaca subtemas como: valores culturais brasileiros, relações entre cultura erudita e cultura popular e indústria cultural no Brasil.

Com base no PCN+, delimitamos a nossa pesquisa à questão da cultura e da cultura popular, tomando o conceito sobre a singularidade dessa ciência da cultura. A definição histórica e uma das primeiras conceituações sobre a cultura merecem o nosso destaque, assim como a ótica dos primeiros antropólogos evolucionistas, para entendermos as raízes sobre o termo cultura.

A definição apresentada por Tylor sobre o conceito de cultura se diferencia do termo moderno de cultura sob a perspectiva do relativismo concebida pela escola difusionista com Franz Boas. Na ótica de Tylor, a cultura se direciona para o uso do seu sentido na singularidade e em estágios de hierarquia e desenvolvimento. O conceito de cultura está entrelaçado à história da humanidade, a partir das ideias de Morgan, Frazer e Tylor, como antropólogos de gabinetes. Aqui iremos discorrer especificamente acerca das contribuições de Tylor sobre a temática clássica em questão.

Chamamos antropólogos de gabinete aos primeiros antropólogos que descreveram cultura com base em relatos de viajantes e missionários, e com esse método tentavam entender e descrever as culturas de outros povos. Os antropólogos de gabinete tinham por base o evolucionismo de Darwin. Eles não iam a campo realizar pesquisa etnográfica, porém, por meio das narrativas coletadas, pensaram em estágios de evolução acerca das sociedades (culturas) estudadas, com a ótica da existência de estágios evolutivos: primitivo, progressivo, complexo e civilizado.

Para o presente propósito, parece tanto possível quanto desejável eliminar considerações de variedades hereditárias, ou raças humanas, e tratar a humanidade como homogênea em natureza, embora situada em diferentes graus de civilização (TYLOR, 2005, p.76).

Ou seja, para Tylor (2005), a natureza humana não é composta de variedades ou de culturas diferenciadas, e sim de uma homogeneidade, diferenciando-se a humanidade por meio dos estágios de civilização em que se encontra o seu grupo. Segundo Tylor, o

conceito singular de cultura se refere àquele “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (TYLOR, 2005, p.69). Esta definição de cultura trazida da Antropologia faz parte da trajetória de construção das múltiplas conceituações geradas dentro desse campo de conhecimento sobre o homem. Assim,

A qualidade da humanidade que mais tende a tornar possível o estudo sistemático da civilização é aquele notável consenso ou acordo tácito que, até hoje, induz populações inteiras a se unirem no uso da mesma língua, seguirem a mesma religião e as mesmas leis, estabelecem-se num mesmo nível geral de arte e conhecimento (TYLOR, 2005, p.80).

Esses detalhes da cultura que são abordados pelo autor permitem a classificação de grupos culturais, a exemplo de costumes, artes e crenças. Para este antropólogo de gabinete, os fatos arranjados são produções de uma evolução de um grupo para o outro. Por fim, a cultura pode ser expressa da seguinte forma para este autor:

O fato é que uma ponta de flecha feita de pedra, uma clava entalhada, um ídolo, uma sepultura onde escravos e propriedade foram enterrados para uso do morto, um relato dos ritos de um feiticeiro para fazer chover, uma tabela de números, a conjugação de um verbo, cada uma dessas coisas expressa o estado de um povo com relação a um aspecto particular de cultura, e tão verdadeiramente quanto a tabulação do número de mortos por envenenamento e de caixas de chá importadas expressam, de maneira diferente, outros resultados parciais da vida geral de toda uma comunidade (TYLOR, 2005, p.82).

A conceituação pelos primeiros antropólogos é trazida como parâmetro para outras culturas, ou seja, a cultura europeia do antropólogo é percebida como o modelo ideal de civilização. Ao mesmo tempo, eles classificam povos “não civilizados” que não atendem ao modelo europeu. Esta é uma definição de cultura que atribui um modelo evolutivo geral (o darwinismo) a todas as culturas humanas. O interessante sobre essa conceituação mais geral a respeito da cultura é que podemos percebê-la em parte dos livros didáticos, discurso de professores, entendimento dos educandos, mostrando a forte marca evolucionista que ainda permeia as discussões acerca da cultura nos dias atuais.

Em contraposição ao conceito de cultura advindo de Tylor, Rocha (2006) nos apresenta suas críticas iniciais sobre os parâmetros de classificar algumas sociedades como “não civilizadas”. Eles utilizavam esses parâmetros evolucionistas para hierarquizar a cultura do outro como primitiva, e a cultura a qual pertencem em nível

civilizado. Podemos perceber a crítica conforme Rocha (2006) na seguinte afirmação, tentando resolver o problema classificatório: “Acredito que a solução está no próprio conceito de cultura adotado pelos evolucionistas” (p.29). A solução mencionada por ele se direciona em abandonar a abordagem conceitual dos antropólogos.

Nós identificamos na perspectiva utilizada pelos evolucionistas a concepção da cultura como uma lei rígida. Essa perspectiva concebe os problemas de determinados grupos sociais como uma lei universal que pode ser aplicada em qualquer sociedade, porém, essa perspectiva de cultura a coloca na dimensão da homogeneidade. Nas práticas culturais é impossível perceber a sociedade sem diferenças culturais, colocando em questão a tentativa de impor um padrão de civilização para determinadas culturas em detrimento de outras.

Para contrapor à ideia de lei rígida e homogeneidade cultural, Rocha (2006) apresenta o conceito de relativismo que os antropólogos evolucionistas não utilizaram em seus estudos e na conceituação da cultura.

Postulam uma unidade entre as culturas como se todas tivessem de dar conta de problemas idênticos e que, mais cedo ou mais tarde, os “primitivos” chegassem às formas da civilização. Assumiam que os itens da cultura se assemelhavam onde quer que se encontrasse a cultura (ROCHA, 2006, p.30).

A Antropologia, com o evolucionismo, destaca o significado da cultura, pautando-se no desenvolvimento teórico, com base nos estágios de evolução e comparação de uma sociedade evoluída, como a Europa e outros povos, a exemplo da África do Sul e dos Kamchatka (Península do extremo leste da Rússia), que se encontram em estágios classificados como “primitivos”, conforme chamavam os primeiros antropólogos. A partir da lógica de povos evoluídos, podemos consultar Santos (1987), que critica a Antropologia evolucionista:

Não foi difícil perceber nessa concepção de evolução por estágios uma visão europeia da humanidade, uma visão que utilizava concepções europeias para construir a escala evolutiva, e que além do mais servia aos propósitos de legitimar o processo que se vivia de expansão e consolidação do domínio dos principais países capitalistas sobre os povos do mundo. As concepções de evolução linear foram atacadas com a ideia de que cada cultura tem sua própria verdade e que a classificação dessas culturas em escalas hierarquizadas era impossível, dada a multiplicidade de critérios culturais (SANTOS, 1987, p.12).

A questão trazida por Santos (1987) expõe os pontos críticos dos estudos evolucionistas sobre a cultura. Tanto ele como Rocha (2006) percebem que não há superioridade ou inferioridade de culturas de modo absoluto, assim como não há base na lei natural que apresente características de uma cultura ou grupos culturais que se sobreponha a outros: “existem no entanto processos históricos que as relacionam e estabelecem marcas verdadeiras e concretas entre elas” (SANTOS, 1987, p.14). O autor nos apresenta a perspectiva da cultura relativizada, entendendo o conceito de cultura dentro do aspecto de cada sociedade e percebendo, assim, a cultura dentro da ótica das realidades culturais no contexto histórico de uma dada sociedade:

Assim, tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes quanto das formas culturais no interior de uma sociedade, mostrar que a diversidade existe não implica concluir que tudo é relativo, apenas entender as realidades culturais no contexto da história de cada sociedade, das relações sociais dentro de cada qual e das relações entre elas (SANTOS, 1987, p.17).

Já na perspectiva do conceito de cultura advindo da escola difusionista (Franz Boas), a cultura é vista como um mosaico com traços de outras culturas precursoras, com múltiplas origens e histórias. Não iremos nos estender na visão dos difusionistas, já que eles não dão ênfase ao conceito de cultura. No entanto, é importante destacar que essa escola foi pioneira ao criticar a visão evolucionista de Tylor. Franz Boas foi um dos pensadores mais influentes dessa escola, afirmando que cada cultura possui uma história peculiar para explicar a diversidade cultural e que essa história não pode ser utilizada como parâmetro para julgar outras culturas. Ou seja, a cultura não passa pela dimensão de hierarquia, e sim pela perspectiva histórica, conciliando assim a História com a Antropologia.

Arantes (1982), entretanto, discorda da concepção de cultura dessas duas escolas ao pontuar que:

Demolida a concepção de cultura como colcha de retalhos, própria dos difusionistas e evolucionistas, e estabelecida a tese de que ela é constituída por sistemas de significados que são parte integrante da ação social organizada, recupera-se a noção de que, mesmo em sociedades relativamente homogêneas, os sistemas culturais comportam incoerências (ARANTES, 1982, p.40).

Concordamos com Rocha (2006) ao falar que Boas não deixa um conceito consistente sobre a cultura, pois “o conceito de cultura não fica nitidamente cristalizado no seu trabalho. O interesse do seu pensamento se manifesta mais em levantar hipóteses novas do que torná-las sistematicamente formuladas” (p.41-42). As discussões acerca do conceito apontado pelos difusionistas e evolucionistas sobre a cultura são mencionados e relatados nos livros didáticos ou em planos de aulas, e em geral não se aprofundam sobre as nuances de pensamentos destas linhas, mas apenas o conceito puro e genérico.

Esses conceitos puros e genéricos estão presentes nos livros didáticos ligados ao sentido de: civilização, comportamento humano, origem de um povo, práticas e costumes dotados de sentidos e na perspectiva de alguns autores clássicos. Esses apontamentos sobre o conceito de cultura ficam à mercê de uma abordagem generalista, com base no senso comum. Além disso, faltam nos livros didáticos teóricos modernos, conduzindo nossos educandos à apropriação de uma noção generalista e tradicional sobre o que é cultura. A perspectiva moderna do conceito de cultura será delineada nas próximas seções numa abordagem científica e com trabalhos de campo que concebem a cultura como um conceito plural e heterogêneo.

**Em Destaque****Imaginando a cultura com a educação**

Revisitar os conceitos de cultura apresentados pelos clássicos da antropologia e das primeiras escolas que difundiram esse conceito faz parte do nosso trabalho, no sentido que esses conceitos estão presentes na sala de aula, assim como em livros didáticos ou materiais paradidáticos, sendo este o passo inicial para o docente do ensino médio dentro da disciplina de sociologia fazer o debate contrapondo a visão desses primeiros teóricos da cultura. A contribuição de modo a contrapor a ideia dos evolucionistas e difusionistas a partir da temática de cultura no Ensino Médio é essencial para o debate.

Por isso, após a nossa apresentação do conceito nessas duas perspectivas, trouxemos autores que criticam essas definições remotas de cultura. Isso não implica dizer que não seja importante trazer os conceitos apontados pelos clássicos, mas sim em apresentar uma nova visão sobre os primeiros conceitos. A prática docente com o olhar que revisita e contrapõe a história dos primeiros conceitos da cultura colabora para que os estudantes obtenham um olhar mais crítico sobre a temática.

O significado da cultura deve ser mais preciso, revisado e desmembrado das concepções evolucionistas e difusionistas que ainda se assemelham aos estudos da biologia com os seus métodos, assim como os professores de sociologia precisam conhecer novos teóricos para renovar as suas aulas e apresentar um conceito mais preciso sobre a cultura e a cultura popular para o aprendizado dos educandos.

O conceito de cultura trazido dos autores modernos da Antropologia e da Sociologia deve ser incorporado às aulas de sociologia com mais ênfase e dedicação docente para um preciso programa de conteúdo, planos de aulas e metodologias que trazem a conceituação atualizada à sala de aula.

## 1.2 A extensão da árvore, o caule: a cultura na perspectiva moderna

Nessa seção, o conceito de cultura será tratado na perspectiva moderna, analogicamente entendemos o caule de uma árvore como a sustentação, o canal que propicia os nutrientes para os frutos e as folhas. Nesse sentido, o conceito de cultura na perspectiva moderna possibilita nutrir uma ampla discussão com relação a autores, teorias e significados do conceito de cultura, sustentando assim o nosso debate.

Consideramos o ponto de partida dos estudos modernos com fundamento em autores que apresentam a desvinculação das duas perspectivas anteriormente citadas sobre o conceito de cultura e distinguem uma nova roupagem para a cultura e os seus múltiplos significados, a exemplo de Roy Wagner:

O estudo da cultura é cultura, e uma Antropologia que almeje ser consciente e desenvolver seu senso de objetividade relativa precisa se avir com esse fato. O estudo da cultura é na verdade *nossa* cultura: opera por meio das nossas formas, cria em nossos termos, toma emprestados nossas palavras e conceitos para elaborar significados e nos recria mediante nossos esforços. (...) a “cultura” em geral é criada por meio das “culturas” que criamos com o uso desse conceito, e uma imposição de nossas próprias preconcepções a outros povos. Se nossa cultura é criativa, então as “culturas” que estudamos, assim como outros casos desse fenômeno, também têm de sê-lo (WAGNER, 2012, p.68).

A visão do homem como esse ser capaz de produzir a cultura e reelaborá-la é um ato cultural. O fato de se estudar cultura e todas as escolhas decorrentes são escolhas culturais. Segundo Wagner, compreende-se a cultura a partir de uma soma, de uma construção formada pelos nossos próprios hábitos, ideias, memórias, criações que perpassam as pessoas e que encontramos nos sítios, baús, álbuns e museus, sendo o indivíduo que os recria e os constrói para a compreensão das ações humanas em nível de sua significância básica, estando ele submerso nessa dada cultura.

Algumas indicações preliminares de Kluckhohn (1963) expõem a funcionalidade do conceito de cultura para o mundo contemporâneo, a “sua utilidade está, em primeiro lugar, na ajuda que o conceito dá à interminável procura do homem de um modo de compreender a si mesmo e a seu comportamento” (p.47). O conceito de cultura apontado por autores modernos traz uma perspectiva de regulação da vida humana por meio da cultura, a exemplo da regulação que um adulto pode fazer a uma criança:

A cultura regula as nossas vidas em todas as circunstâncias. Desde o momento em que nascemos, até morrermos, existe, quer tenhamos

consciência disso, quer não uma pressão constante, que nos leva a adotar certos tipos de comportamento que outros homens criaram para nós. Ruth Benedict deu uma definição quase completa do conceito, quando disse: “A cultura é aquilo que une os homens” (KLUCKHOHN, 1963, p.37).

Geertz (2014) atenta para a mesma concepção de Kluckhohn de que a cultura direciona para o conjunto de mecanismos de controle (regras, normas, planos, receitas e instruções) do comportamento humano. Essa seria a primeira definição geertziana de cultura. A segunda remete à ideia de que o homem é claramente um animal que se desespera, depende e necessita desses mecanismos que os controlam, instrumentos “extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento” (GEERTZ, 2014, p.33).

As formulações teóricas direcionadas a interpretar assuntos acerca dos controles culturais não surgem do nada nem se iniciam do vazio intelectual sobre o conceito. A cultura tem essa pressão sobre os indivíduos de uma sociedade, ela exerce esse poder regulador e que se perpetua entre a vida humana, essa palavra tem um significado abstrato que garante vantagem sobre os conceitos advindos da física. Segundo Kluckhohn (1963), ninguém enxerga a gravidade, mas veem-se corpos que caem de maneiras regulares, nenhum ser vê o eletromagnetismo, mas supõe que a eletricidade existe por ser uma formulação clara e abstrata. Esses acontecimentos que não podemos enxergar podem ser objeto de explicação clara e abstrata pela suposição de que o campo eletromagnético existe. “Analogamente, ninguém vê a cultura como tal. O que se vê são as regularidades de comportamento ou os artefatos de um grupo que se apegou a uma tradição comum” (KLUCKHOHN, 1963, p.33).

Para finalizarmos o debate da cultura dentro do âmbito de força social que exerce uma pressão e um ensinamento para os indivíduos, trazemos um excerto que dialoga com essa questão:

Em verdade, a cultura é uma força compulsiva, para a maior parte de nós, na maior parte do tempo. Em certa medida, como diz Leslie White, “a cultura tem a sua própria vida e as suas próprias leis”. Algumas mudanças culturais são também resultantes de circunstâncias econômicas ou físicas. Contudo, a maior parte de uma economia constitui, em si mesma, um artefato cultural. E são os homens que mudam a sua cultura, mesmo que – durante a maior parte da história passada – tenham agido como instrumento de processos culturais dos quais raramente se davam conta. A história mostra que, embora a

situação limite o alcance da possibilidade, há sempre mais de uma alternativa viável. A essência do processo cultural é a seletividade; os homens podem, muitas vezes, fazer uma escolha (KLUCKHOHN, 1963, p.52).

Procuramos associar o significado e o aprofundamento da cultura para Kluckhohn em consonância com outros autores modernos, a exemplo de Geertz (2014), que compreende que

A cultura, esse documento de atuação, é portanto pública, como uma piscadela burlesca ou uma fracassada aos carneiros. Embora uma ideação, não existe na cabeça de alguém; embora não física, não é uma identidade oculta. O debate interminável, porque não terminável, dentro da Antropologia, sobre se a cultura é “subjetiva” ou “objetiva” (GEERTZ, 2014, p.8).

O interessante são os apontamentos e o embasamento sobre o conceito de cultura de Kluckhohn percebidos pela ótica de Geertz. Ele condensa 11 definições de Kluckhohn sobre o conceito de cultura de forma sutil em seu livro “A interpretação da cultura”:

(1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes”; (8) “comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; (10) “um conjunto de técnicas para se ajudar tanto ao ambiente externo como relação aos outros homens”; (11) “um precipitado da história”, e voltando-se, talvez em desespero para as comparações, como um mapa, como uma peneira e como uma matriz (GEERTZ, 2014, p.8).

Ao apresentar as onze características da cultura segundo Kluckhohn, Geertz nos coloca diante da amplitude de significados da cultura já definidos pela humanidade. Trazer o olhar de Geertz sobre a obra de um autor clássico como Kluckhohn nos faz perceber a importância de revisitar e atualizar os clássicos com a perspectiva de que há significâncias e códigos que tecem os relacionamentos humanos.

Acerca dos múltiplos objetivos da Antropologia que abrangem o universo do discurso humano, um dos objetivos é o de conceituar cultura. Segundo Geertz (2014), o conceito semiótico de cultura é um sistema de signos interpretáveis que se entrelaçam, sabendo-se que “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente

os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos. Ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 2014, p.10). O autor ainda menciona duas realidades para as dificuldades do desenvolvimento teórico de interpretar a cultura: “A primeira é a necessidade de a teoria conservar-se mais próxima do terreno do que parece ser o caso em ciências mais capazes de se abandonarem a uma abstração imaginativa” (GEERTZ, 2014, p.17), ou seja, apenas pequenos voos de raciocínio são tendenciosos a serem consolidados; e a segunda, caracteriza-se por não predizer, pois “somos levados, assim, à segunda condição da teoria cultural: ela não é, pelo menos no sentido estrito do termo, profética” (GEERTZ, 2014, p.18).

A “‘cultura’ é, pois, ‘uma teoria’. Se, porém, uma teoria não é refutada por qualquer fato importante e se nos ajuda a compreender uma infinidade de fatos que de outra maneira seriam caóticos, essa teoria é útil” (KLUCKHOHN, 1963, p.34). As teorias sobre a cultura reiteram a nossa discussão sobre a sua conceituação e também fazem contrapontos acerca das perspectivas evolucionistas e difusionistas. Percebemos os avanços e a amplitude do conceito e entendemos o debate em seu entorno como uma teoria ao longo da história da Antropologia e que perpassa a Sociologia. Assim,

A cultura constitui o armazém dos conhecimentos reunidos pelo grupo. Um coelho começa a viver já de posse de algumas reações inatas. É capaz de aprender pela própria experiência e talvez pela observação de outros coelhos. Uma criatura humana nasce com instintos menos numerosos e maior plasticidade. Sua principal tarefa é aprender as respostas elaboradas por pessoas que jamais verá, pessoas já há muito desaparecidas. Uma vez que tenha aprendido as fórmulas fornecidas pela cultura de seu grupo, a maior parte do seu comportamento se torna quase tão automático quanto se fosse instintivo (KLUCKHOHN, 1963, p.34-35).

A cultura com os seus signos têm a força para modificar ou inserir novos comportamentos nos relacionamentos humanos. Portanto, a cultura transforma a natureza humana, psicológica e social do homem.

**Em Destaque****Imaginando a cultura com a educação**

É importante a introdução dos conceitos de cultura e cultura popular em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário notar que as expressões e as abordagens dos conceitos normalmente são usadas de maneira desvinculada de um olhar crítico sobre a cultura e, na maioria das vezes, deslocadas de autores que pensaram a cultura para além de um costume e/ou práticas cotidianas. Esta perspectiva surge no contexto do ensino da Sociologia como temática/conceito relevante para o currículo escolar e o debate com os estudantes do ensino médio. Desta forma, podemos utilizar autores como Geertz, que relaciona os símbolos com os seus significados como um instrumento dentro dos relacionamentos humanos. Esses símbolos são intrínsecos ao relacionamento, ao convívio social. Por isso,

Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens. Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura (GEERTZ, 2014, p.36).

Essa correlação e interdependência entre a cultura e a humanidade podem ser estendidas para a sala de aula para que o debate sociológico faça compreender aos educandos a partir da elaboração de planos de aulas a necessidade desse conteúdo para os alunos pensarem a existência da relação vital entre o ser humano e a cultura. Os sentidos sobre a cultura podem ser expressos por uma linguagem mais acessível aos nossos educandos, a exemplo de analogias encontradas em autores que apontam para os múltiplos significados da cultura. Desse modo, veremos a seguir algumas analogias para a compreensão do conceito:

### Continuação

Esse termo técnico tem um sentido mais amplo que a “cultura” da história e da literatura. Uma humilde caçarola de cozinha é um produto cultural tanto quanto uma sonata de Beethoven. Na linguagem comum, um homem de cultura é um homem capaz de falar línguas diferentes da sua, que conhece a história, a literatura, a filosofia ou as belas artes. Em certos círculos intelectuais, a definição é ainda mais estreita. A pessoa culta é aquela capaz de falar de James Joyce, Scarlatti e Picasso. Para o antropólogo, entretanto, pertencer ao gênero humano é ter cultura. Existe a cultura em geral e existem as culturas específicas tais como a russa, a americana, a britânica, a hotentote, a incaica” (KLUCKHOHN, 1963, p.28).

As analogias apresentadas acima representam a empolgação da Antropologia em querer responder o porquê, e por meio da cultura podemos perceber as dualidades existentes nessa analogia, pois a caçarola direciona para o sentido de uma cultura popular ou tradicional e as músicas de Beethoven ligadas a uma cultura que chamamos de erudita. Nesse sentido, as analogias proporcionarão o debate em sala de aula com a efetiva aprendizagem.

O debate sobre a cultura tem a origem associada ao empenho em distinguir os aspectos materiais e imateriais da vida em sociedade, a exemplo da caçarola e dos costumes à mesa de uma sociedade. Concordamos com Geertz (2014), que afirma: “assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (p.4); ou seja, que requer uma explicação. O autor assume a cultura na perspectiva weberiana, em que o homem é um animal amarrado a teias de significados, que ele próprio tece. Neste caso, Geertz aborda o conceito de cultura associado a uma ciência interpretativa, que busca sentido. O homem está entrelaçado em teias de

significados, a concepção de cultura que emana do próprio homem e que ele codifica, modificando a dinâmica do seu espaço, costumes, ações, e é o próprio homem que cria e recria as significações.

Stuart Hall apresenta o conceito de cultura sobre a perspectiva de autores clássicos que tentaram conceituá-la tanto pela perspectiva culturalista como estruturalista. Segundo ele, o conceito de cultura continua complexo, com interesses convergentes, de tensão e dificuldades no campo:

O conceito chegou ao seu atual [1980] estado de (in) determinação. Duas maneiras diferentes de conceituar a cultura podem ser extraídas das várias e sugestivas formulações feitas por Raymond Williams em *The Long Revolution*. A primeira relacionada à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns (HALL, 2013, p.147).

A primeira conotação para o conceito de cultura, segundo Hall percebe em Williams, está ligada às ideias, ao conhecimento, às crenças e não podemos pensar nesse aspecto sem pensar a sociedade referida e as suas dimensões associadas. Já a segunda se relaciona ao aspecto da cultura sobre as práticas sociais com enlace com a Antropologia:

A segunda ênfase é mais deliberadamente antropológica e enfatiza o aspecto de “cultura” que se refere às práticas sociais. É a partir dessa segunda ênfase que uma definição de certo modo simplificada – “a cultura é um modo de vida global” – tem sido abstraída de forma um tanto pura. Williams relacionou esse aspecto do conceito ao uso mais documental do termo – isto é, descritivo ou mesmo etnográfico (HALL, 2013, p.148).

A cultura como um conceito ligado à etnografia diz respeito a tudo que podemos caracterizar no aspecto da realidade social, e com as concepções da existência social de uma determinada sociedade. Acerca da definição do termo cultura, Hall não apresenta um conceito próprio. Porém, defende como central a primeira conotação de cultura de Williams. Vários conceitos na perspectiva de grandes teóricos sobre a cultura discernem a (in) definição desse conceito ao longo das múltiplas considerações sobre o termo no decorrer dos anos. Já sobre o conceito de cultura popular o autor é mais decisivo em sua conceituação.

As concepções de cultura que percebemos em Brandão (2009) direcionam para duas abordagens apresentadas por Hall, no entanto, mais claras: a primeira ligada às questões pragmáticas e materiais, como produtos de trabalho dos seres humanos, como

panelas de barro e de alumínio, receitas de culinária ou vestimentas em um mundo intencionalmente criado; e a outra dimensão, ligada a algo imaterial, como na tessitura de sensações, saberes, ideias, sentidos e sistemas sociais compartilhados com pessoas e grupos que apreendem atributos desse universo simbólico que criam e recriam, tais como a forma de proceder ao sentar-se à mesa, viver e compartilhar saberes e ideias entre si. O sentido de nossas ações com o grupo ou pessoas terá significado e compreensão mediante a cultura a qual fazemos parte:

Um trabalho fundador da cultura é aquele que os seres humanos realizam entre eles, para eles e sobre eles mesmos. Ou seja: nós. Somos a única espécie que transcendeu o domínio das leis biológicas impressas geneticamente em cada um dos participantes de um grupo de seres vivos para criar um mundo de relacionamentos fundado também em regras sociais (BRANDÃO, 2009, p.7).

Segundo o autor, estamos mergulhados em um mundo em que somos seres carregados de símbolos, de aprendizagem, de significado, somos seres de uma espécie dotados de incontáveis formas de ser e de viver por nosso aparato biopsicológico, e que somos carregados de múltiplas culturas. Logo,

A cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido (BRANDÃO, 2009, p.8).

Somos, assim, seres humanos responsáveis pelas transformações de nossas práticas sociais a partir das nossas concepções e significâncias de símbolos culturais, tornando-nos mais humanos.

### Em Destaque

#### **Imaginando a cultura com a educação**

A abordagem, na íntegra, das teorias e conceitos de diversos autores em sala de aula é importante para a compreensão da cultura. Além do mais, existem ferramentas e possibilidades desses conceitos se tornarem compreensíveis com uma linguagem acessível aos estudantes, com aulas direcionadas para abrir espaço e ativar a voz dos agentes de aprendizagem.

Nesse sentido, quando há um debate sobre o que é a cultura em sala de aula, muitas questões e conceitos podem surgir ligados ao pensamento evolucionista, os signos modernos, os símbolos culturais, os códigos pertencentes a determinados grupos, a cultura erudita, a cultura popular, as práticas e costumes, o conhecimento do cotidiano, a identidade cultural, possibilitando aos educandos um conhecimento que vai além do objeto estudado. Ou seja, estudar a temática também pode permitir o entendimento sobre questões relacionadas à própria sociedade e às suas diversas representações, significâncias, dinâmicas e estruturas que histórica e socialmente foram construídas e consolidadas ou recentemente reconfiguradas em nossa sociedade.

A personalidade dos indivíduos se constitui, em grande parte, como produto da educação, sendo a educação culturalmente determinada e promotora de controles. Segundo Kluckhohn, essa educação pode promover dois tipos de aprendizado cultural: o técnico e o regulador:

Aprender a tabuada de multiplicar é técnico, ao passo que aprender as maneiras (por exemplo, em nossa sociedade, não cuspir em qualquer lugar) é regulador. Em nenhum dos casos tem a criança de aprender tudo por si mesma; as respostas lhe são dadas. Ambos esses tipos de educação são socialmente desejáveis e necessários para o indivíduo, embora seja certo que resista a eles em certo grau.

### Continuação

Um tipo destina-se a tornar o indivíduo produtivo, socialmente útil, a aumentar a riqueza e a força do grupo. O outro tipo de educação destina-se a reduzir o incômodo que o indivíduo pode ser dentro do grupo, na medida do possível, a impedi-lo de incomodar os outros, criando a desarmonia dentro do grupo, etc (KLUCKHOHN, 1963, p.201).

Segundo o autor, a escola tradicional tem a incumbência do desenvolvimento da educação técnica, já a família e a igreja são encarregadas da educação reguladora. Entretanto, para ele, essa realidade vem se modificando com os anos e a escola também tem práticas reguladoras e maneiras de ensinar correlacionadas à cultura em que está envolta.

As delimitações do tópico a seguir são pautadas nos debates mais específicos sobre a cultura popular e o que esse conteúdo em sala de aula com a prática docente pode suscitar aos educandos para a intervenção ou reflexão crítica. As abordagens serão, no entanto, dentro da dimensão teórica para consolidar o nosso trabalho dissertativo, para que nos próximos capítulos sejam os nossos fundamentos sobre o significado do que é cultura popular com os seus polos de oposição: popular *versus* erudito; tradicional *versus* moderno, entre outros.

### 1.3. As raízes populares e a identificação dos frutos

A cultura é considerada por vários autores na lógica de um processo dinâmico, de transformações que ocorrem intencionalmente ou não. Para outros autores, há a percepção da cultura como o congelar dos sentidos, a permanência no âmbito da tradição que não conduza à deterioração, preservando alguns aspectos materiais e imateriais como gestos, expressões, movimentos corporais, rezas, cantos. Porém, é impossível que a

preservação blinde as culturas ou os seus movimentos culturais das mudanças de significados, as alterações nos contextos experienciais sempre produzem mudanças:

Embora se procure ser fiel à “tradição”, ao “passado”, é impossível deixar de agregar novos significados e conotações ao que se tenta reconstruir. Isso é inevitável, porque a própria reconstituição é informada por e é parte de uma reflexão sobre a história da cultura e da arte que, em grande medida, escapa aos produtores “populares” da cultura (ARANTES, 1982, p.19).

Segundo a ótica de García Canclini (2013), a cultura popular se moderniza para que os grupos dominantes obtenham uma confirmação de que nos aspectos tradicionais haverá sempre transformações; já “para os defensores das causas populares torna-se outra evidência da forma como a dominação os impede de ser eles mesmos” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.206).

Com a perspectiva de mudanças na cultura, adentramos na conceituação da cultura popular e nas palavras que a acompanham dentro de um jogo de ambivalências e dualidades. Aliás, uma das facetas da cultura é esse jogo de mudanças. Para García Canclini (2013), os processos que constituem a modernidade são antagônicos, distintos de forma maniqueísta: moderno e tradicional; culto e popular; hegemônico e subalterno. Para ele,

Uma primeira análise consistirá em ver como se reestruturam as oposições moderno/ tradicional e culto/ popular nas transformações do artesanato e das festas. Depois me deterei em algumas manifestações de cultura popular urbana nas quais a busca do moderno aparece como parte do movimento produtivo de âmbito popular. Por fim, será necessário examinar como se reformulam hoje, ao lado do tradicional, outros traços que tinham sido identificados de maneira inevitável com o popular: seu caráter local, sua associação com o nacional e o subalterno (GARCÍA CANCLINI, 2013, 206).

As polaridades entre moderno e tradicional; popular e erudito; cultura dominante e cultura do dominado são dualidades às quais nos dedicaremos para chegar ao conceito principal sobre a cultura popular. Esse jogo de palavras nos permite trabalhar em sala de aula com os nossos alunos com facilidade e interação para introduzir as primeiras aulas sobre cultura popular.

A discussão entre o trabalho intelectual e manual se faz necessária para refletirmos sobre a temática em análise. Em nossa sociedade, o trabalho intelectual é considerado

como superior ao manual, as fendas entre saber e fazer, a valorização de um determinado conhecimento sobre outro para a manutenção das classes sociais tais como se encontram, para que os que dominam o trabalho intelectual tenham poder sobre os que realizam o trabalho manual. Podemos fazer uma associação do trabalho manual à cultura popular e o trabalho intelectual à cultura erudita para iniciarmos a discussão sobre as dualidades que permeiam o conceito de cultura popular. Podemos com essa associação perceber a valorização que a sociedade propicia à cultura erudita em comparação com a popular.

Ao trabalharmos com as dualidades das palavras, a analogia sobre a cultura popular se relaciona ao “quente” que existe numa efervescência de lutas, movimentos e resistências; e para a cultura dominante a comparação ao “frio”, com o que é calmo, contido, apático, gélido dentro da classe favorecida economicamente. Sobre esse dualismo, a luta entre as duas culturas conduz às primeiras definições do que é popular, por meio do conceito de dominância de uma classe podemos encontrar a significância do que seria a cultura popular:

Creio que há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. (...) o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2013, p.282).

A partir da definição de Hall (2013), faz-nos refletir profundamente sobre o emaranhado complexo das relações culturais. As mudanças para a cultura popular se alocam ou se adequam aos caminhos de significados que a cultura dominante percorre.

Os conhecimentos da cultura erudita ou dominante contrariam o conhecimento da maioria da população, um conhecimento que se supõe na posição de inferioridade, desatualizado, arcaico. Mas aos poucos esse conhecimento foi sendo reconhecido como uma cultura valorizada. Com isso, surgem as preocupações com a cultura popular, em que há

Tentativas de classificar as formas de pensamento e ação das populações mais pobres de uma sociedade, buscando o que há de específico nelas, procurando entender a sua lógica interna, sua dinâmica

e, principalmente, as implicações políticas que possam ter (SANTOS, 1987, p.44).

A definição do conceito de cultura popular passa pela lógica de resistência e de manifestação de classes desfavorecidas de um conhecimento requerido pela classe dominante, poder político e econômico que, segundo Santos,

Entende-se então por cultura popular as manifestações culturais dessas classes, manifestações diferentes da cultura dominante, que estão fora de suas instituições, que existem independentemente delas, mesmo sendo suas contemporâneas.

Vejamos como a cultura erudita e a cultura popular podem ser relacionadas nessas preocupações. Elas se desenvolvem a partir da polarização entre o erudito e o popular, a qual transfere para a dimensão cultural a oposição entre os interesses das classes sociais na vida da sociedade (SANTOS, 1987, p.45).

A direção da cultura popular caminha para a busca de manifestações de resistência sobre o conhecimento impositivo da classe dominante. “Nesse sentido, o que se busca na cultura popular é seu caráter de resistência à dominação, ou seu caráter revolucionário em relação a esta” (SANTOS, 1987, p.46). Ou seja, a conceituação da cultura popular perpassa uma lógica histórica marcada por momentos de lutas, movimentos políticos e tradicionais.

As próximas delineações serão direcionadas para as três dimensões da conceituação da cultura popular: folclorista, ou seja, seu direcionamento para as questões tradicionais e românticas do popular; populista, que aponta para a perspectiva de uma ação política e de resistência, estritamente ligada à conotação de contenção e hegemonia trazida por Gramsci; e, por fim, a visão da comunicação de massa sobre a cultura popular e, dentro dela, a visão reprodutivista.

**Em Destaque****Imaginando a cultura com a educação**

Associar os estudos teóricos sobre a cultura popular nos leva a refletir e transpor didaticamente os conceitos para o ensino de Sociologia. E um dos primeiros pontos a serem abordados em sala de aula é o sentido de que a cultura popular tem a sua dinâmica e algumas permanências.

Um primeiro ponto a destacar são os estudantes do ensino médio, que têm aquela visão do congelamento da cultura, a exemplo da perspectiva trazida sobre o indígena: a imagem da permanência de habitação em ocas, sem roupas – os estereótipos que permanecem sobre os indígenas como uma cultura permanente. Os educandos querem perceber e congelar a cultura do outro na atualidade, as práticas indígenas do passado, para que se tornem vivos no presente; mas se pedirmos para congelar o modo como os seus antepassados se vestiam e que eles voltassem a se vestir na atualidade conforme o modelo de roupas dos seus avós, eles se recusam, por considerá-lo retrógrado, e não querem adotar as vestimentas e algumas práticas antigas dos seus ascendentes.

Por isso, refletir sobre a dinâmica cultural faz parte do processo de compreensão do conceito de cultura no ensino médio. Autores como Canclini são de suma importância para compreender a tradição na cultura, porém, com aspectos do moderno. A cultura tem a sua configuração de mudanças, e essas alterações são essenciais para a permanência de algumas culturas.

O segundo ponto a ser direcionado para o ensino de Sociologia na escola média refere-se aos antagonismos das palavras que envolvem a cultura popular e a erudita, o trabalho intelectual em detrimento do manual, o movimento das classes populares e a imposição das classes dominantes. Esse é o momento de conceituar em conjunto com os educandos os movimentos e conhecimentos relacionados à cultura erudita e popular, o que redundará numa construção coletiva.

### 1.3.1 A casca do caule é folclorista: uma perspectiva de cultura popular

O sentido que delineou essa seção está estritamente ligado ao conceito de cultura popular advindo da Antropologia. Na aproximação com esta ciência, a significância desse conceito se elabora na dimensão romantizada e tradicional do popular. Sendo assim, segundo Ortiz (2012, p.69-70), “a noção de cultura popular enquanto folclore recupera invariavelmente a ideia de ‘tradição’, seja na forma de tradição-sobrevivência ou na perspectiva de memória coletiva que age dinamicamente no mundo da práxis”. A conotação idealizadora romântica da tradição é baseada em teorias folcloristas, e que tiveram amplitude na sociedade: “Um grande número de autores pensa a ‘cultura popular’ como ‘folclore’, ou seja, como um conjunto de objetos, práticas e concepções (sobretudo religiosas e estéticas) consideradas ‘tradicionalistas’” (ARANTES, 1982, p.16).

Assim como a definição de cultura se aproximou da Antropologia, e esta ciência tentou conceituá-la, o uso da definição de popular também é mais aceito e estritamente ligado à Antropologia; assim como um dia foi à cultura, vejamos a perspectiva antropológica dada à cultura popular, considerada mais descritiva para Hall:

A cultura popular é todas essas coisas que “o povo” faz ou fez. Esta se aproxima de uma definição “antropológica” do termo: a cultura, os valores, os costumes e mentalidades [*folkways*] do “povo”. Aquilo que define seu “modo característico da vida”. Tenho duas dificuldades com esta definição também. A primeira, desconfio que ela seja por demais descritiva. Isso é dizer pouco. Na verdade, ela é baseada em um inventário que se expande infinitamente. Quase *tudo* que “o povo” já fez pode ser incluído na lista. Criar pombos ou colecionar selos, patos voadores na parede e anões no jardim. O problema é distinguir essa lista infinita, de uma forma que não seja descritiva, daquilo que a cultura popular *não é* (HALL, 2013, p.283).

A crítica que Hall (2013) faz, no sentido de tudo que o “povo” faz ou fez, e que pertence ou não ao povo no sentido muito amplo – o sentido essencial para este autor sobre o popular – são as tensões, as resistências entre o que pertence à cultura da elite e à cultura dos dominados. O sentido descritivo é muito amplo para classificar ou descrever o que é popular e o que não é.

Outro crítico do conceito de cultura popular trazido pela abordagem tradicional-folclorista é García Canclini, que refuta o conceito de popular com um cenário da massificação da sociedade. A abordagem folclorista trouxe poucas contribuições para

esse cenário, por isso surgem críticas aos trabalhos antropológicos com a perspectiva romântica:

A principal ausência nos trabalhos de folclore é não questionar sobre o que ocorre com as culturas populares quando a sociedade se massifica. O folclore, que surgiu na Europa e na América como reação frente à cegueira aristocrática para com o popular e como réplica à primeira industrialização da cultura, é quase sempre uma tentativa melancólica de subtrair o popular à reorganização massiva, fixa-lo nas formas artesanais de produção e comunicação, custodiá-lo como reserva imaginária de discursos políticos nacionalistas (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.213).

Conforme García Canclini (2013), na visão dos folcloristas, a cultura popular é constituída por conjuntos de bens e de formatos culturais tradicionais, com base no aspecto oral e local, numa perspectiva estática. A percepção dos folcloristas tem um caráter tradicional, de uma dimensão regional e verbal. Como também a carta americana em defesa do folclore<sup>4</sup> apresenta o processo de desintegração do patrimônio ao seu povo por meio dos modernos meios de comunicação. Vejamos o excerto da carta trazido por García Canclini:

O folclore, entendido dessa maneira, constitui a essência da identidade e do patrimônio cultural de cada país. O progresso e os meios modernos de comunicação, ao acelerar o “processo final de desaparecimento do folclore”, desintegram o patrimônio e fazem os povos americanos ‘perderem sua identidade’ (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.214).

Na composição desse texto, Canclini retirou fragmentos da carta americana em defesa do folclore, com propostas que promovem a identidade cultural de um povo, por isso a nossa ressalva sobre a sua contribuição para a conceituação do popular.

A nova perspectiva sobre a análise do popular, na ótica do tradicional, considera suas interações com as culturas dominantes e com a indústria cultural (cultura de massa). García Canclini (2013) apresenta seis refutações sobre a visão clássica dos folcloristas: I – *“Desenvolvimento moderno não suprime as culturas populares tradicionais”* (p.215): a modernização não tem força suficiente para apagar o folclore, pois as culturas

---

<sup>4</sup> Essa carta foi elaborada por especialistas da área de cultura popular e aprovada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1970. Apresenta argumentos em defesa do folclore.

tradicionais têm-se transformado. Mesmo com o crescimento urbano, o folclore não se adequa à lógica industrial urbana, dentro das razões populares que é o folclore, porém, a lógica econômica adentra ao folclore para que os seus produtores sobrevivam ou tenham um melhor rendimento monetário. Segundo Canclini, a modernidade, com a lógica dos meios massivos, (não) tenta provocar o desaparecimento das culturas tradicionais.

II – “*As Culturas camponesas e tradicionais já não representam a parte majoritária da cultura popular*” (p.218): o meio urbano é crescente, no entanto, a cultura popular é inovadora, as portas da mudança sempre estiveram abertas para as transformações ou adequações da cultura popular à vida urbana, as migrações, os meios eletrônicos, os novos movimentos religiosos e assim as mudanças e inovações chegaram à sociedade e a cultura popular se adequa de acordo com essas transformações.

III – “*A cultura popular não se concentra nos objetos*” (p.219): reafirmando o que falamos ao tecer este trabalho, a cultura popular não é paralisada, imóvel, congelada em bens ou patrimônios materiais, pois “a arte popular não é uma coleção de objetos, nem a ideologia subalterna um sistema de ideias, nem os costumes repertórios fixos de práticas: todos são dramatizações dinâmicas da experiência coletiva” (p.219). O que o autor quer apresentar é que na sociedade, na coletividade, a tradição e o popular não se apresentam pela perspectiva dos processos comunicacionais como congelamento em patrimônios de bens inertes.

IV – “*O popular não é monopólio dos setores populares*” (p.220): a cultura popular se estende, se dilata e ultrapassa a noção de classe. Com a ampliação do sentido do popular, é possível refleti-lo como composto por processos híbridos e complexos, tendo bastantes signos e símbolos de identificação de distintas classes e povos.

V – “*O popular não é vivido pelos sujeitos populares como complacência melancólica para com as tradições*” (p.221): o autor apresenta o exemplo dos carnavais brasileiros, que há mudanças e atualizações no canto, na dança e nos ritmos.

VI – “*A preservação pura das tradições não é sempre o melhor recurso popular para se reproduzir e reelaborar sua situação*” (p.236): o exemplo dos artesãos nahuas, citados por Canclini, expressa as modificações que o artesanato ganha. Esses artesãos viajam para centros turísticos e expõem as suas mercadorias, colocadas à mostra para venda na tentativa do controle igualitário de suas fontes de subsistência e a permanência de sua identidade étnica. O respeito às tradições como forma de controle coletivo, associado à

renovação do ofício, institui uma complexa modernidade resultante na independência. Os artesãos usam as redes coletivas para passar adiante informações sobre cidades, para instalarem-se e nelas reproduzirem os símbolos de suas vidas cotidianas.

García Canclini (2013), ao refutar a visão folclorista com os seus antagonismos sobre o popular, percebe que os estudos sobre a cultura popular devem partir de uma conceituação para além de sua situação atual, de sua permanência, de seus símbolos e significados.

Ao criticar a Antropologia, Hall (2013) defende o seu argumento sobre o conceito de popular, apresentando as meras descrições antropológicas que podem ter resultados negativos “de congelar a cultura popular em um molde descritivo atemporal, mas as relações de poder que constantemente pontuam e dividem o domínio da cultura em suas categorias preferenciais e residuais” (HALL, 2013, p.284). A colocação do autor, em defesa do sentido de uma cultura popular para as condições de classes, oferece um posicionamento:

Opto por uma terceira definição para o termo ‘popular’, embora esta seja um tanto incômoda. Essa definição considera, em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares (HALL, 2013, p.284).

Direciona-se para a perspectiva essencial de uma tensão, antagonismo, de polarização em volta da dialética cultural: “As tradições não se fixam para sempre: certamente não em termos de uma posição universal em relação a uma única classe. As culturas, concebidas não como ‘formas de vidas’, mas como ‘formas de luta’” (HALL, 2013, p.287). As tradições são um dos elementos vitais da cultura, porém, pérfidas, ligadas às formas de associar e articular elementos que constituem o popular para novo significado e relevância.

As lutas culturais têm várias formas de resistência, reconfiguração, distorção e incorporação – na perspectiva de resistência e hegemonia de Gramsci. O próximo tópico tem por objetivo perceber como se veste o populismo com o conceito de cultura popular dentro de uma ação política:

Apesar de algumas considerações contrárias, esta concepção conservadora da cultura popular dominou grande parte da literatura folclórica brasileira; ela será entretanto fundamentalmente questionada

com a emergência dos Centro Populares de Cultura. Quando Ferreira Gullar afirma que a expressão “cultura popular” designa um fenômeno novo na vida brasileira, de um certo modo o autor afirma que a noção se desvincula do caráter conservador que lhe era atribuído anteriormente (ORTIZ, 2012, p.71).

Este é o ponto final para transitar com o conceito de cultura popular na dimensão conservadora, romântica, tradicional e folclórica. Nas linhas que seguirão, abordaremos os movimentos políticos e as criações de grandes centros populares que apresentaram uma força política de resistência à realidade política brasileira e a institucionalização de uma nova perspectiva sobre o popular.

### **1.3.2 O talo do caule tem a ação de canalizar a política com a cultura popular**

A cultura na dimensão de uma ação política objetiva alcançar as transformações para a sociedade. Ao dimensionar os objetivos e a contribuição da Antropologia, com a visão tradicional, romântica, folclórica da cultura, abrimos espaço para um novo olhar a partir da década de 1950 com os movimentos culturais que surgem no Brasil. Para esse movimento, a conceituação de cultura popular está estritamente relacionada à participação popular.

Rompe-se, desta forma, a identidade forjada entre folclore e cultura popular. Enquanto o folclore é interpretado como sendo as manifestações culturais de cunho tradicional, a noção de “cultura popular” é definida em termos exclusivos de transformação. Critica-se a posição do folclorista, que corresponderia a uma atitude de paternalismo cultural, para enfim implantar as bases de uma política cultural segundo uma orientação reformista-revolucionária. Carlos Estevam, principal teórico do movimento, vai, portanto, considerar a “cultura popular” como uma ação de caráter fundamentalmente reformista; para o autor ela “essencialmente diz respeito a uma forma particularíssima de consciência: a consciência política, a consciência que imediatamente deságua na ação política. Ainda assim, não a ação política em geral, mas a ação política do povo”. De forma mais sucinta Ferreira Gullar compreende a “cultura popular” como a “tomada de consciência da realidade brasileira” (ORTIZ, 2012, p.71-72).

A participação da população seria diretiva para uma questão revolucionária, de mudanças da sociedade, e não de manter a ordem ou a manutenção do poder vigente. Com a criação dos Centros Populares de Cultura (CPC), rompe-se com a perspectiva da

tradição entre o folclore e a cultura popular. Esse momento traz a visão de transformação frente à cultura popular. Ainda a respeito da contribuição dos CPC's, seus artistas e intelectuais afirmam que a cultura popular é uma tomada de consciência da realidade brasileira, e que ao mesmo tempo é revolucionária. Desse modo, esses intelectuais “inverteram a caracterização folclórica do popular: em vez de defini-lo pelas tradições, definiram-no por sua potência transformadora; em vez de dedicar-se a conservar a arte, trataram de usá-la como instrumento de agitação” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.270).

Existem dois paradigmas de bifurcação entre a Antropologia e a Sociologia separadas pelo desenvolvimento cultural: “Se de um lado persistem formas de produção e comunicação tradicionais [Antropologia] e, de outro, circuitos urbanos e massivos [Sociologia], parece lógico que haja disciplinas diferentes para ocupar-se de cada um” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.253).

O apontamento do cenário urbano abriu margem para novos movimentos populares e, concomitantemente, abriu-se o olhar da Sociologia para estudar a cultura popular. García Canclini (2013) chama os teóricos dessa perspectiva cultural de sociólogos políticos, que refutam os antagonismos a partir dos quais são conceituadas as culturas populares para além de sua situação atual. Segundo Canclini, são três correntes que entram em cena:

O folclore, as indústrias culturais e o populismo político. (...) O caráter *construído* do popular é ainda mais claro quando recorremos às estratégias conceituais com que foi sendo formado e a suas relações com as diversas etapas na instauração da hegemonia. Na América Latina, o popular não é o mesmo quando é posto em cena pelos folcloristas e antropólogos para os museus (a partir dos anos 20 e 30), pelos comunicólogos para os meios massivos (desde os anos 50), e pelos sociólogos políticos para o Estado ou para os partidos e movimentos de oposição (desde os anos 70) (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. 206-207).

As conotações sobre a cultura popular se diferenciam por algumas expressões acerca de três perspectivas do uso do conceito de popular: “os folcloristas falam quase sempre do popular tradicional, os meios massivos de popularidade e os políticos de povo” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.271). A ação política coloca em cena o popular, para a edificação da hegemonia, o projeto político do populismo extrai do tradicional o que se

pode compatibilizar com o desenvolvimento atual, para que o povo atue nesse cenário de movimentos cívicos, movimentos de protestos.

A cultura popular, pela perspectiva de sociólogos políticos, traz a ideia de que a cultura é para o povo e pertence a ele. A contribuição desses termos pelos três grupos que contribuem para o conceito de cultura popular é evidenciada por García Canclini (2013):

Também nas ciências sociais, a incorporação desses múltiplos usos de “popular” teve efeitos positivos. Ampliou a noção para além dos grupos indígenas e tradicionais, dando reconhecimento a outros agentes e formas culturais que compartilham a condição de subalternos. Libertou o popular do rumo economicista que lhe impuseram aqueles que o reduziram ao conceito de classe: mesmo que a teoria das classes continue sendo necessária para caracterizar o lugar dos grupos populares e de suas lutas políticas, a ampliação conceitual permite abranger formas de elaboração simbólica e movimentos sociais não deriváveis de seu lugar nas relações de produção (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.272).

A conceituação do popular tornou os estudos sobre as classes mais pobres da sociedade mais acessível, sejam trabalhadores, sem-terras, militantes de uma causa ou consumidores. A cultura na visão reprodutivista entende que as classes mais pobres são subordinadas em vários setores da sociedade, e quer seja na escola ou na fábrica haverá desigualdade de acesso à cultura. Com isso, “a cultura popular pode ser entendida como resultado da apropriação desigual dos bens econômicos e simbólicos por parte dos setores subalternos” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.273).

Mais do que reprodução dos dominadores, a cultura popular não exerce a hegemonia, mas tem um efeito em seus movimentos: “não são um efeito passivo ou mecânico da reprodução controlada pelos dominadores; também se constituem retomando suas tradições e experiências próprias no conflito com os que exercem, mais que a dominação, a hegemonia” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.273). Arantes apresenta a perspectiva de cultura popular a partir da visão de Ferreira Gullar, mostrando como os eventos culturais se organizam no âmbito político, em sentido amplo, nas relações entre grupos sociais em articulação com o poder.

“Quando se fala em cultura popular, acentua-se a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do

país”. Trata-se, então, de “agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la. O que define a cultura popular (...) é a consciência de que a cultura tanto pode ser instrumento de conservação, como de transformação social” (ARANTES, 1982, p.54).

O poder que a cultura popular carrega em si, de transformar os espaços sócio-políticos e a consciência de cada indivíduo, tem resultados. Arantes destaca a posição de Ferreira Gullar: “Para a jovem intelectualidade brasileira (...) o homem de cultura está também mergulhado nos problemas políticos e sociais, (...) assume ou não a responsabilidade social que lhe cabe. Ninguém está fora da briga” (FERREIRA GULLAR, 1980, p. 83 apud ARANTES, 1982, p.54). A cultura popular direciona-se para uma consciência revolucionária, transformadora da ação sobre a realidade social percebida.

A interação que a cultura tem com o convívio de grupos para a formação da nacionalidade de um povo pode ser entendida, nesta visão, a partir de Nelson Werneck Sodré, que afirma que só é nacional o que é popular. “Em diferentes épocas, e sob diferentes aspectos, a problemática da cultura popular se vincula à da identidade nacional” (ORTIZ, 2012, p.127). A isto se deve a caracterização da cultura na perspectiva de formar a identidade de um povo – e a cultura popular brasileira apresenta e proporciona a nossa identidade enquanto povo que somos.

Gramsci define os seus estudos da cultura popular pela aproximação da perspectiva folclórica italiana. Em nosso trabalho, direcionamos as contribuições das influências gramscianas atualmente dentro da perspectiva populista, pelos estudos de lutas de classes, hegemonia, resistência e transformação social dentro de uma ação política. Por isso, pontuaremos os estudos de influência gramsciana a partir de uma perspectiva da ação política.

Segundo Hall (2013) no século XVIII começa a surgir as tradições populares dos trabalhadores pobres, das classes populares e do “povão”:

No estudo da cultura popular, devemos sempre começar por aqui: com duplo interesse da cultura popular, o duplo movimento de conter e resistir, que inevitavelmente se situa em seu interior. O estudo da cultura popular tem oscilado muito entre esses dois polos da dialética da contenção/resistência. Algumas inversões surpreendentes e admiráveis têm ocorrido. Pensem na enorme revolução na compreensão

histórica que ocorreu quando a história da “sociedade refinada” e da aristocracia inglesa do século dezoito foi revirada pelo acréscimo da história do povo turbulento e ingovernável (HALL, 2013, p.275).

As ideias de resistência e contenção são influências de Gramsci sobre Hall, e ambos concebem a cultura popular dentro de um campo de batalha. A teoria gramsciana se configura enquanto uma das mais usadas no âmbito dos estudos sobre cultura popular, a noção de hegemonia. Por sua vez, Hall (2013) chama a atenção para entendermos os movimentos da cultura popular sobre a existência de uma cultura híbrida com uma lógica de transformação e que, ao definir a cultura popular, descreve o conceito como fruto da oscilação entre dois polos da dialética: “A cultura popular, especialmente, é organizada em torno da contradição: as forças populares versus o bloco do poder” (HALL, 2013, p.290). No jogo da luta cultural, há uma profunda aproximação dos termos popular e classe, pois o termo popular se desloca tanto para a cultura como para as classes, tanto o popular como as classes se cruzam nos mesmos campos de luta. O excerto exprime as interações do jogo cultural com sua complexidade:

O termo “popular” guarda relações muito complexas com o termo “classe”. Sabemos disso, mas sempre fazemos o possível para nos esquecermos. Falamos de formas específicas de cultura das classes trabalhadoras, mas utilizamos o termo mais inclusivo, “cultura popular” para nos referirmos ao campo geral de investigação (HALL, 2013, p.289-290).

A relação do termo popular se desloca entre as classes e a cultura; “mais precisamente, refere-se à aliança de classes e forças que constituem as ‘classes populares’. A cultura dos oprimidos, das classes excluídas: esta é a área à qual o termo ‘popular’ nos remete” (HALL, 2013, p.290). O termo popular tem a capacidade de conceber a força popular com a relação de classes e indivíduos, a relação entre a política e a cultura em estudar os grupos de indivíduos a partir da separação e/ou transformação das classes e lutas culturais e políticas. No entanto, “a cultura popular é um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta. É a arena do consentimento e da resistência” (HALL, 2013, p.291).

A vontade coletiva e o surgimento de uma cultura popular nacional se transformam em um campo de batalha, com lutas de classes. Segundo García Canclini (2013, p. 209): “O conhecimento do mundo popular já não é requerido apenas para formar

nações modernas integradas, mas também para libertar os oprimidos e resolver as lutas de classes”. A cultura popular adentra para as lutas de classes; nesse sentido, a influência marxista na cultura popular a partir da visão gramsciana contribuiu com uma nova perspectiva para a conceituação de cultura. Portanto, para alcançar as transformações das classes populares oprimidas percebemos que o conhecimento popular pode libertá-los dos opressores.

A Sociologia historicamente fomenta teorias que percebem e entendem o processo de industrialização, o fator de desenvolvimento e a função dessa disciplina de lutar contra os resquícios tradicionais, agrários ou feudais:

Foi em anos recentes, quando entraram em crise todos os programas de modernização e de mudança social (os desenvolvimentismos, os populismos, os marxismos), que os sociólogos latino-americanos começaram a estudar a cultura, especialmente a popular, como um dos elementos de articulação entre hegemonia e consenso (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.252).

Os anos de 1980 marcaram esse interesse da Sociologia pela cultura, orientada pela perspectiva da reprodução e na concepção gramsciana de hegemonia:

Gramsci atribui ao conceito de cultura: *a)* uma concepção do mundo; *b)* produtores especializados; *c)* portadores sociais preeminentes; *d)* capacidade de integrar um conjunto social, levá-lo “a pensar coerentemente e de forma unitária”; *e)* tornar possível a luta pela hegemonia; *f)* manifestar-se através de uma organização material e institucional. O que habitualmente se denomina “cultura popular” nesses países multiétnicos estaria mais próximo, no vocabulário gramsciano, do conceito de folclore. O problema é que esse universo de práticas e símbolos antigos estariam perecendo ou debilitando-se devido ao avanço da modernidade (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.252-253).

Essa não é a posição do autor sobre a cultura e o avanço da modernidade, mas de outros autores que falam de cultura popular e que são contextualizados em seu livro. A Sociologia, ao se dedicar aos estudos da cultura popular, mesmo em um país multiétnico como o Brasil, apropria-se dos estudos gramscianos ao tratar dos movimentos de resistências e de lutas de classes. A cultura com o olhar pluricultural das ideias neogramscianas coloca a nação dentro de uma argumentação da não-existência de

unificação cultural. As classes dominantes não regulam eficazmente as diferenças, nem se condicionam integralmente em uma única cultura, a dominante:

Os neogramscianos veem a cultura, mais que como um espaço de distinção, de conflito político entre as classes, como parte da luta pela hegemonia. Por isso, esse modelo é utilizado por aqueles que destacam a autonomia, a capacidade de iniciativa e oposição dos setores subalternos (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.274).

Para esse grupo de estudiosos a respeito da cultura popular, tudo que não é hegemônico é subalterno ou vice-versa. Os estudos folcloristas aproximam-se do tradicional, assim como de transformações sociais, porém, em menor intensidade no Brasil. Entre os estudiosos sobre a cultura popular aparecerão algumas divergências conceituais ou históricas, pois,

Os movimentos populares não coincidem com as expressões populares. Na realidade eles agem como filtro, privilegiando alguns aspectos da cultura, mas esquecendo outros. A cultura enquanto fenômeno de linguagem é sempre passível de interpretação, mas em última instância são os interesses que definem os grupos sociais que decidem sobre o sentido da reelaboração simbólica desta ou daquela manifestação (ORTIZ, 2012, p.142).

Os fenômenos que concernem à cultura se reelaboram e se encerram sempre em uma dimensão das relações de poder segundo a perspectiva gramsciana. Observando a dimensão de uma cultura heterogênea de grupos sociais que aproximamos sobre o sentido da cultura popular, não adentramos em uma definição unívoca e científica do conceito, “mas o valor ambíguo de uma nação teatral. O popular designa as posições de certos agentes, aquelas que o situam frente aos hegemônicos, nem sempre sob forma de confrontos” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.279).

Para finalizarmos este ponto sobre as ideias apresentadas anteriormente, como as proposições e a conceituação do popular e de cultura sob a ótica de uma ação política e ao mesmo tempo de influência gramsciana, pontuaremos Ortiz (2012), que apresenta crítica aos estudos culturais do autor italiano:

“Cultura popular” não é, pois, uma concepção de mundo das classes subalternas, como o é para Gramsci e para certos folcloristas que se interessam pela “mentalidade do povo”, nem se quer os produtos

artísticos elaborados pelas camadas populares, mas um projeto político que utiliza a cultura como elemento de sua realização. O termo se reveste portanto de uma nova conotação, significa sobretudo função política dirigida em relação ao povo. Quando os agentes do CPC se referem às “obras da cultura popular”, eles não se reportam às manifestações populares no sentido tradicional, mas sim às atividades realizadas pelos centros de cultura (ORTIZ, 2012, p.72).

O jogo das múltiplas conceituações do popular se define a partir da realidade percebida, dos movimentos que se elaboram e reelaboram no decorrer dos anos. Sendo assim, a cultura popular como conceituação dialoga com o empírico percebido.

As várias perspectivas conceituais trazidas são possuem bases na multiplicidade e heterogeneidade encontrada em grupos sociais. Talvez se tivéssemos grupos homogêneos, teríamos uma conceituação ou uma variável pequena do que seria popular. No entanto, visto que estudar a cultura popular é perceber a realidade cultural de pessoas ou grupos sociais híbridos que aquecem a cultura e nos instigam a conhecer mais desse universo conceitual, é imprescindível este esforço teórico de alimentar as múltiplas conceituações da cultura popular em nosso trabalho. Desta forma, dizemos sobre uma conceituação única: “Quero afirmar o contrário, 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, 2013, p.281).

Referimo-nos às dimensões do conceito de cultura popular que perpassaram a concepção folclórica e a ação política. Ainda discorremos sobre a cultura de massa a partir do olhar reprodutivista e pontuamos acerca da cultura que se desloca para a lógica do consumo e que se encontra na dimensão popular. O capitalismo se apropria da cultura popular para criar novos hábitos, formas de lazer e gostos por meio da mídia para que o consumo seja massivo.

### **1.3.3 O caule que comemos e vendemos: a cultura popular massiva**

A comunicação de massa coloca a cultura em outra dimensão, da qual ainda não falamos, e deixa em suspenso as dimensões de uma cultura polarizada, antagônica, dialética cultural e hegemônica.

Deixando assim para trás essas preocupações polarizadoras, uma questão permanece: o que é ou pode ser considerado popular na cultura? Os cultos afro-brasileiros, como a umbanda e o candomblé, são

populares? E o carnaval? E o futebol? E o sistema escolar, hospitalar, e a justiça - o que disso tudo é popular? Vemos pelo simples anunciado das questões que a indagação sobre o que é popular na cultura deve ser considerada com cuidado (SANTOS, 1987, p.49).

A cultura popular realça as características de pertencimento de grupos sociais, seja uma condição típica desses grupos, seja legado seu. Mas as comunicações massivas colocam o popular em um cenário diferente: o sentimento de pertencimento ao grupo se reconfigura e proporciona ameaças para as tradições folclóricas, e destoa da perspectiva da ação política. Porém, essa perspectiva da cultura popular do consumo deriva da folclórica, pois o colecionismo deu origem ao folclore da cultura moderna, como visto por García Canclini (2013):

De outro lado, havia um repertório do folclore, dos objetos de povos ou classes que tinham outros costumes e por isso outras coleções. O folclore nasceu do colecionismo, conforme se viu no capítulo anterior. Foi se formando quando os colecionadores e folcloristas se transferiam a sociedades arcaicas, investigavam e preservavam as vasilhas usadas nas refeições, os vestidos e as máscaras com que se dançava nos rituais e os reunia em seguida nos museus. As vasilhas, as máscaras e os tecidos encontram-se iguais agora sob o nome de “artesanato” nos mercados urbanos (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.303).

A lógica do consumo adentra questões culturais e desvanece as distinções que classificavam o popular e o massivo. O colecionismo abre espaço para grupos não fixos e estáveis, dominantes e dominados, “portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das ‘grandes obras’, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe)” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.304). Canclini apresenta por meio da reprodução tecnológica a combinação entre o erudito e o popular, a exemplo de alguns cantores – como Caetano Veloso e Chico Buarque, que se apropriam de canções da poesia clássica e ao mesmo tempo das tradições dos cultos afro-brasileiros. À medida que as coleções rígidas desprendiam o erudito, o popular e o massivo, geravam desigualdades. Na modernidade não há esperança para restaurar a perspectiva de separação entre o culto, o popular e o massivo.

A mídia, na medida em que institui as manifestações populares, incorporando-as, abre espaço para a concorrência com o folclore. Os comunicólogos percebem a cultura

popular pela lógica de mercado, pois se destinam a estudar a cultura dos grupos como espaços e desejos de consumo. A definição do popular entra em cena na história dos excluídos, os que não têm patrimônio ou os que não conseguem ter seu patrimônio conservado. Os artesãos, por exemplo, são aqueles que não são “legitimados” a participarem da lógica de bens simbólicos e não são considerados artistas. Já os espectadores dos meios de comunicação, que não atendem à expectativa do conhecimento das universidades e dos museus, são incapazes de entender o conhecimento requerido pela lógica de saberes exigida pela alta cultura (GARCÍA CANCLINI, 2013).

Após uma breve contextualização do espaço em que o popular entra em cena na sociedade, García Canclini (2013) concebe acerca da cultura massiva na lógica do consumo, afirmando que “os setores populares estariam sempre no final do processo, como destinatários, espectadores obrigados a reproduzir o ciclo do capital e a ideologia dos dominadores” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.205). Isso acontece em virtude de não atenderem a lógica do consumo e dos conhecimentos requeridos pela classe dominante para fruição dos bens de alta cultura.

A relação da cultura popular e o consumo de massa com a teoria da reprodução abre espaço para debatermos e contextualizarmos as desigualdades dos bens culturais econômicos, pois “ao situar as ações populares no conjunto da formação social, os reprodutivistas entendem a cultura subalterna como resultado da distribuição desigual dos bens econômicos e culturais” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.252). Para o maior entendimento sobre a teoria reprodutivista, precisamos discutir a oposição com os neogramscianos:

A oscilação entre reprodutivistas e neogramscianos torna manifesta uma tensão entre duas operações básicas da investigação científica que percorrem todas as pesquisas sobre o popular: refiro-me ao confronto entre dedução e indução. Chamamos *dedutivistas* os que definem as culturas populares indo do geral para o particular, segundo os traços que lhes teriam sido impostos: pelo modo de reprodução, pelo imperialismo, pela classe dominante, pelos aparelhos ideológicos ou pelas indústrias culturais. (...) Para os *dedutivistas*, a única coisa que sabemos sobre as classes populares é o que os setores hegemônicos querem fazer com elas (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.274).

O indutivismo aborda o popular, a partir das classes subalternas, e o que as classes populares fazem ou dizem. Adotando uma descrição mais densa sobre suas práticas

culturais, esse procedimento é direcionado para um pensamento antropológico (folclórico). Os dedutivistas adotam as pesquisas quantitativas, como estatísticas, o que permite entender os desejos e procedimentos massivos. Sendo assim, há uma bifurcação entre as duas linhas de pensamento.

A perspectiva reprodutivista nos fornece uma nova visão sobre a cultura, na tentativa de inclusão do conceito de *habitus*. Percebemos isto a partir da conotação de Bourdieu:

Aqueles que pesquisam a partir da teoria da reprodução, nas versões mais radicais, como a de Bourdieu, negam a existência da cultura popular entendida como diferença e divergência: a cultura seria um capital pertencente a toda a sociedade e que todos interiorizam através do *habitus*. A apropriação desigual desse capital só reproduz lutas devido a diferença entre as classes. Desenvolvida em relação a um mercado simbólico altamente unificado – a sociedade francesa –, a teoria reprodutiva considera a cultura popular como um eco da dominante (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.274).

A análise que a teoria reprodutivista<sup>5</sup> realiza sobre as classes populares não parte de resistência e nem de impugnação em seus comportamentos, e sim da constatação da adaptação ao sistema que os inclui. A visão que a mídia expõe sobre o popular não é relacionada às tradições, nem ao caráter coletivo, manual, artesanal. Os comunicólogos percebem a cultura popular relacionada aos meios eletrônicos com o objetivo proposto pela indústria cultural de difundir e integrar. Segundo García Canclini (2013):

A noção de cultura massiva surge quando as sociedades já estavam massificadas. Na América Latina as transformações promovidas pelos meios modernos de comunicação se entrelaçam com a integração das nações. Monsiváis afirma que os mexicanos aprenderam no rádio e no cinema a reconhecer-se como uma totalidade que transcende as divisões étnicas e regionais: modos de falar e de vestir-se, gostos e códigos de costumes, antes distantes e dispersos, juntam-se na linguagem com que a mídia representa as massas que irrompem nas cidades e lhes dão uma síntese da identidade nacional (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.256).

---

<sup>5</sup> Embora não seja objetivo do nosso trabalho adentrar na perspectiva bourdeusiana, vale salientar um contraponto à apresentação do pensamento de Bourdieu, modalizando a percepção de Canclini. O processo de constituição do *habitus* não deixa de ocorrer somente porque estamos numa sociedade mais plural – ou seja, em países em que há mais práticas culturais concorrentes, a exemplo do Brasil. Também a ideia apresentada sobre a teoria de Bourdieu de que a cultura popular seria eco da dominante não retrata bem as ideias bourdeusianas. A sua teoria não uniformiza ou homogeneiza o consumo dos bens culturais.

A mídia difunde para a sociedade o objetivo de integrar a nação, forjando a crença em uma identidade nacional que permite um pertencimento entre os povos de determinada nação. Essa integração se faz sinuosamente. O rádio e a televisão, entre outros meios de comunicação, difundem a arte popular e o folclore. As mídias reelaboram e tentam adequar os gostos culturais dos seus públicos. Entendemos, assim, a sua intervenção em relação à cultura, que resulta na ação integradora e difusora da indústria cultural. A cultura popular sob a ótica midiática é entendida através do sentido de mercado; não se percebem as diferenças culturais, mas o interesse em convergir essas culturas para o consumo, pois o “‘popular’ é o que se vende maciçamente, o que agrada as multidões” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.260).

Para os envolvidos no processo, como a mídia e o mercado, “o popular não interessa como tradição que perdura. Ao contrário, uma lei da obsolescência incessante nos acostumou a que o popular, precisamente por ser o lugar do êxito, seja também o da fugacidade e do esquecimento” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p.260). O popular é dado de fora para o povo, no sentido lógico do capitalismo no qual o popular massivo advém dos objetos a serem consumidos e que esses objetos não permanecem, não se acumulam como experiência e nem ninguém se torna rico ao adquiri-lo.

Para essa lógica de mercado sobre a cultura popular, Stuart Hall (2013) apresenta a sua crítica:

O termo pode ter uma variedade de significados, nem todos eles úteis. Por exemplo, o significado que mais corresponde ao senso comum: algo é “popular” porque as massas o escutam, compram, leem, consomem e parecem apreciá-lo imensamente. Esta é a definição comercial ou de “mercado” do termo: aquela que deixa os socialistas de cabelo em pé. É corretamente associada à manipulação e ao aviltamento da cultura do povo (HALL, 2013, p.280).

O que podemos considerar como contribuição da cultura de massa é, pois, o sentido de fazer música, arte, teatro, constituído como parte de construir,

Com cacos e fragmentos, um espelho onde transparece, com as suas roupagens identificadoras particulares, e concretas, o que é mais abstrato e geral num grupo humano, ou seja, a sua organização, que é condição e modo de sua participação na produção da sociedade (ARANTES, 1982, p.78).

Podemos dizer que esta é a contribuição mais profunda e ampla do sentido de cultura popular associada à cultura de massa.

As discussões usuais do estudo da cultura são importantes para construir a história desse conceito e para entender a cultura local dentro da história de um povo, pois:

Trata-se da reconstrução do capital e do aumento dos coletivismos, da formação de um novo tipo de estado “educativo”, assim como de uma nova recreação, dança e música popular. Como uma área de séria investigação histórica, o estudo da cultura popular é como o estudo da história do trabalho e de suas instituições. Declarar um interesse nele é corrigir um grande desequilíbrio, é apontar uma significativa omissão. Mas, no final, seus resultados são mais reveladores quando vistos em relação a uma história geral, mais ampla (HALL, 2013, p.278).

Para a conclusão das perspectivas culturais apresentadas neste capítulo, Ortiz (2012) utiliza trechos de documentos de Pedro Demo para distinguir em síntese os três aspectos da cultura popular, pontuados a seguir:

1) a cultura da identidade nacional, que se prende à criação de valores culturais que identificam o povo brasileiro; 2) a cultura de subsistência; 3) a cultura alienada. Referindo-se a esta última o autor[Demo] afirma: “Esta cultura intelectualizada, que se acha importante saber nomes de comidas francesa, conhecer música clássica, ter boas maneiras, ir ao teatro, apreciar filmes herméticos e canções de protesto político, tem seu valor, porque a ninguém faz mal apreciar a literatura, a música, o teatro, o balé etc. Mas é preciso perceber que isto nada tem a ver com os problemas sociais do país”. O contraste ao “elitismo” se consubstanciaria no polo popular através de manifestações como: “a rede de ajuda mútua desenvolvida pelos migrantes através dos laços de parentesco, a convivência com a selva amazônica por parte do caboclo, a cantiga popular, juntamente com a literatura de cordel, o cantador, a farmacopeia popular” (ORTIZ, 2012, p.119, 120).

A cultura popular dos caboclinhos é exemplo de cultura popular que recebe influências das três perspectivas apresentadas neste capítulo. A cultura das mídias locais de Goiana (PE) faz a divulgação de festas por meio de uma TV-web para informar os eventos ocorridos e as danças dos caboclinhos. Em sua essência, carrega a tradição do popular, uma tradição de danças e objetos indígenas. E a luta de classes podem ser percebidas quando observamos quem faz parte das danças: os grupos de pessoas excluídas

que tentam obter a hegemonia local, apesar de terem a apreciação das apresentações dos grupos locais para indivíduos de inúmeras classes sociais.

Portanto, a cultura de Goiana é um exemplo no qual percebemos as transformações de valores tradicionais com adaptações ao moderno. Identificamos a forma como o discurso do Estado se apropria das culturas populares, a exemplo dos caboclinhos, ao considerá-lo como manifestação própria da região, assim como o carnaval, o frevo, as quadrilhas juninas etc. “Outro exemplo típico deste gênero de operação é realizado pela indústria do turismo, que procura vender, a brasileiros e estrangeiros, a identidade nacional manifestada nas produções populares” (ORTIZ, 2012, p.140).

**Em Destaque****Imaginando a cultura popular com a educação**

As três dimensões da cultura popular expressas anteriormente podem ser assim resumidas: a) folclórica, com influência antropológica, em que autores como Brandão proporcionam subsídios com as festas populares locais e o exemplo prático da realidade cultura dos caboclinhos; b) ação política, uma cultura popular na dimensão de transformação social, identidade nacional do país, em que se coloca em cena o povo, instituição como CPC, na qual a teoria gramsciana e autores como Renato Ortiz e Sergio Buarque de Holanda contribuem para o estudo das transformações culturais e constituição da identidade brasileira; e, por fim, c) a cultura de massa, a cultura na perspectiva de consumo, com o estudo das teorias reprodutivistas e de autores como Canclini, que podem auxiliar na construção do entendimento sobre o consumo cultural.

A realidade das aulas de Sociologia não nos permite aprofundar a temática da cultura e cultura popular como deveríamos, na perspectiva de darmos a devida importância para as realidades de cada estudante. A construção de um quadro com as divisões das perspectivas culturais e a inclusão das vozes dos estudantes são essenciais para a aprendizagem dinâmica. A construção coletiva do quadro proporciona um norte para a compreensão trazida por cada concepção cultural. Os alunos podem construir, a partir dos conceitos, exemplos que dialoguem com as definições apresentadas no quadro-negro, em sala de aula. Trazer o conceito para ser usado ou imaginado pelos educandos faz o aprendizado dinâmico e eficaz para o entendimento da realidade cultural.

#### 1.4. A seiva que escorre por galhos e folhas: os caboclinhos de Goiana

Nas seções anteriores acerca dos temas dessa pesquisa, fizemos uma contextualização sobre os conceitos de cultura e cultura popular e, neste momento, faremos a contextualização do objeto de nosso trabalho, os caboclinhos do município de Goiana.

Fizemos uma busca de dissertações e teses, em sistemas de busca na internet e nas bases de dados do Periódicos Capes, do Academia.edu, Reseachgate e Orcid e identificamos artigos em inglês e italiano que traziam a expressão *caboclinhos* associada ao carnaval do Recife, abordando o processo de extinção de práticas culturais semelhantes, como maracatu, sem qualquer referência ao município de Goiana e à experiência local. Apenas dois artigos localizados, dos autores Severino Silva (2012) e Jaqueline Silva (2014), abordam o assunto relativo à atividade cultural e é com base neles que tentamos contextualizar a história dos caboclinhos, além do livro de Alceu Araújo (2007) que colabora com a etimologia da palavra caboclinho.

A palavra caboclinhos se origina das práticas culturais indígenas. Essa manifestação cultural é marcante por sua dança singular na região Nordeste. Conforme Araújo (2007), a palavra caboclinho define uma mistura entre etnias servindo para “designar o índio, o autóctone, o filho da terra, o natural, o legítimo brasileiro, quando muito, cruza de índia com branco, dando aquele tipo de cor bronzeada e cabelos escorridos, lisos. E ‘caboclinhos’ são os filhos dos caboclos” (p.59). Esse é sentido geral sobre os caboclinhos em seu aspecto étnico, considerados como filhos dos índios.

A manifestação cultural dos caboclinhos pode ser expressa por meio da dança, oralidade e músicas. A performance corporal é de influência indígena, como também as vestimentas utilizadas pelos grupo:

Esta influência pode ser facilmente percebida em suas indumentárias (vestimentas enfeitadas de penas e plumas), em seus adereços (o arco e flecha e a lança nas mãos, cocares de pena na cabeça), e no nome dos personagens que compõe a manifestação (curumins, caboclos e caboclas, cacique e pajé). Estes aspectos podem ser compreendidos como sinais que atestam a relação do Caboclinho com a cultura indígena (SILVA, J., 2014, p.79).

Por meio das caracterizações, podemos perceber a influência e a origem dos grupos de caboclinhos no Nordeste. Os adereços dos grupos permitem identificá-los como pertencentes à cultura cabocla e diferenciá-los dos grupos de maracatus. No contexto de

Goiana, segundo Silva, S. (2012), os grupos de caboclinhos afirmam historicamente a sua existência no início do século XX, a exemplo do grupo Caeté, que seria o grupo de dança mais antigo da cidade. Em seu estandarte vemos o ano de sua criação datado de 1907.

A cultura dos caboclinhos no contexto de Goiana é conhecida como símbolo da região, a tradição local e a recordação da população local. Como símbolo da cidade, os grupos de caboclinhos se concentram em bairros periféricos, os brincantes dessa dança são pessoas pobres e que vivem socialmente excluídas. Segundo Silva, S. (2012), predomina nos grupos, desde o início do século XX, pessoas do sexo masculino, mas com o passar dos anos, o bairro de Nova Goiana foi povoado pelos novos grupos de caboclinhos e a inserção das mulheres como brincantes vem ganhando espaço.

Acerca da influência religiosa junto aos grupos, Silva, S. (2012) menciona que a caçada aos bodes, uma espécie de ritual místico derivado da jurema<sup>6</sup>, faz parte da experiência espiritual dos caboclinhos. Anteriormente, a caça ocorria nas matas, mas atualmente, é feita em terreiros próximos às casas dos brincantes. Assim como essa caçada, a presença do cachimbo, do fumo e da fumaça são símbolos religiosos.

A ligação dos grupos de caboclinhos com a jurema e com o catolicismo em um sincretismo dentro da sua cultura mostra a pluralidade cultural que resume as influências sobre os caboclinhos. Conforme Silva, S. (2012), acerca do ritual da caçada aos bodes, podemos afirmar que depois das apresentações dos caboclinhos em eventos carnavalescos

Os animais são sacrificados e consumidos coletivamente após o carnaval, em uma grande celebração de vitória, pois as apresentações ocorridas em cidades ou em bairros, independente de premiação em concursos. O banquete após a grande guerra dos dias carnavalescos é um momento de louvação e de fortalecimento dos membros (SILVA, S., 2012, p.12-13).

Esses rituais são realizados em terreiros ou matas e no horário noturno. Segundo Silva, J. (2014), a dança é a mediação entre os elementos religiosos que expressa a força

---

<sup>6</sup> Jurema é uma cerimônia religiosa que se caracteriza pela diversidade celebrada por índios ou caboclos. No complexo cenário religioso do Brasil, o culto da jurema se apresenta difundido em práticas religiosas associadas a: pajelança, toré, catimbó, umbanda, candomblé de caboclo etc. O termo jurema dentro do universo religioso se torna muito amplo, e pode ser relacionado ao culto, ao mundo espiritual, à índia metafísica, à bebida, à planta, e à mata (BAIRRÃO, 2003).

dessa religiosidade. Dentro de uma dimensão muito complexa de crença e universo mítico há a relação dos caboclinhos com a religiosidade.

Um fator importante sobre a cultura local de Goiana é que boa parte dos criadores dos caboclinhos são analfabetos e a aprendizagem da prática se dá por meio da oralidade e da experiência. É por meio da vivência com as manifestações locais que o aprendizado se efetiva.

Portanto, as manifestações dos caboclinhos são expressão de uma cultura popular local de Goiana, que se transforma, reconfigura novos símbolos e apresenta uma manifestação plural que faz parte da história do povo goianense. Sendo assim, a população sente, através dos caboclinhos, o vínculo de pertencimento, uma bandeira cultural erguida para a continuidade dessa prática cultural.

A falta de material, como pesquisas etnográficas, dissertações e descrições narrativas sobre a cultura dos caboclinhos, são fatores que sinalizam a dificuldade da prática docente acerca da temática nas aulas de Sociologia no município de Goiana. Os professores que são de origem ou que moram na cidade há muito tempo, e especialmente os que têm formação em História, exploram as práticas culturais dos caboclinhos em sala de aula com propriedade, por conhecerem de perto a cultura local e pela formação profissional embasar a sua prática. Já os que vieram de outros municípios e têm formação em áreas distintas das Ciências Humanas<sup>7</sup> não possuem informações suficientes para abordarem o tema de forma consistente.

Este capítulo se construiu a partir da contextualização dos conceitos acerca dos esteios de sustentação da árvore. O nosso trabalho tomou forma a partir das múltiplas conceituações de cultura e cultura popular para a consolidação e intertextualização da Sociologia na escola média. O capítulo a seguir será sobre a prática docente, os seus programas de aulas e os relatos dos professores, como também trará a contextualização dos documentos oficiais em consonância com a ensinagem da temática. Precisamos entender a relação do ensino de Sociologia com a cultura, por meio da experiência dos professores de Goiana para analisarmos se os galhos são fortes e as folhas continuam viçosas para a frutificação.

---

<sup>7</sup> Professores com formação em História: Professor M (EP); Professor P (EI) e Professor B (ER). Professores de áreas distintas das Ciências Humanas: Professor PP (EP) e Professor D (EP)

## **CAPÍTULO 2 - Os galhos e as folhas: a prática docente e a nutrição dos frutos**

Neste capítulo, vamos propor a conceituação de duas palavras importantes para a prática docente: *Ensinar* e *Aprender*. O significado e efetivação destas palavras estão associados ao resultado que cada docente almeja com sua prática. Simon e Giroux (2002) nos leva a pensar que aprender e ensinar devem se integrar aos objetivos da educação para os educandos. Isto implica dizer que o ensino que os professores levam para sala de aula possivelmente proporciona aos estudantes uma reflexão crítica. Se pensarmos em uma educação mais crítica, o resultado na aprendizagem será de estudantes mais reflexivos e interventivos sobre a sua realidade.

*O conhecimento que os educandos recebem possibilita a relação com o que veem fora da sala de aula?* Esta é uma pergunta que os professores devem fazer ao pensar sobre sua prática docente, pois a escola parece bloquear o acesso ao conhecimento encontrado fora dos muros da escola. Os educandos fazem parte de uma comunidade, de um mundo extraescolar que precisa estar interligado com ela. A partir dos relatos dos docentes, diagnosticamos os problemas e entendemos a sua prática e a sua mediação didática, elementos que compõem parte da nossa discussão.

A inexistência de material teórico sobre os caboclinhos, já apontado no capítulo anterior, mostra que o professor que não domina o conteúdo sobre cultura popular local, ou que não tem a experiência de vida da cidade de Goiana, tem dificuldades de aproximar o conceito de cultura popular da realidade dos alunos nas escolas existentes no município. Somente a vivência empírica pode permitir uma maior contribuição com relação à temática abordada, ou seja, desbloqueando o acesso ao conhecimento da realidade social fora do espaço escolar.

O nosso trabalho tem a oportunidade de mostrar como o ensino da Sociologia precisa refletir para não se alinhar ao discurso que torna a cultura e a cultura popular um empreendimento capitalista, folclórico e primitivo. Mas ao relacionar o ensino de Sociologia e da cultura popular não podemos deixar de levar em consideração um debate sobre o conhecimento escolar, no caso, o currículo oficial, que direciona parâmetros para a Sociologia na escola média. Neste sentido, discutiremos parte deste capítulo acerca dos debates sociológicos sobre o currículo, com embasamento teórico em Giroux (1987), Moreira e Silva (2002) e Tomaz Silva (1997).

Ao tecermos uma discussão sobre os teóricos do currículo, analisamos os documentos oficiais (PCN, PCN+ e PC de Pernambuco) em conjunto com os programas de conteúdo proposto pelos docentes sobre a temática de cultura e cultura popular. Diagnosticamos por meio dos relatos dos professores que docentes que não têm formação na área não abordam os conceitos de cultura e cultura popular com base em teóricos, e sim com exemplos gerais de cultura. Mesmo que esses professores morem na cidade de Goiana não quer dizer que conheçam a cultura popular local e propiciem aos educandos uma conscientização crítica acerca dos conteúdos.

Nas seções seguintes, chegamos aos galhos e às folhas encontradas no campo pesquisado. Será que os professores, como folhas, receberam fonte de energia ou estenderam seus galhos para receberem a luz necessária? Ou a sua prática não está servindo de suporte flexível necessário para os frutos?

## **2.1 O conceito de Ensino e Aprendizagem**

Para situarmos o conceito de ensino não nos podemos abster de mencionar o conceito de aprendizagem. Esses dois conceitos são uníssonos e interdependentes dentro do campo educacional. O conceito de ensino trazido neste capítulo se direciona para a abordagem freiriana (Freire, 1996), e para este autor discutir sobre a prática educativa, ele deve estar pautado na criticidade a ser incorporada pelo docente desde a sua formação acadêmica, com a função de produção do saber, de que não se limita à ideia de ensinar, de transferir conhecimentos, mas de abrir espaço à produção ou à construção do conhecimento. Sendo assim, ensinar não é transferir conhecimento, mas entendemos pela ótica do saber que somos seres humanos históricos e inacabados, e por isso, na apreensão do conhecimento fazemos parte de um processo inacabado:

Ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, precisou – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p. 12 -13).

O nosso trabalho caminhou dentro da abordagem de interdependência desses dois conceitos, pois na compreensão de que somos seres humanos históricos, o que aprendemos conseguimos repassar, mesmo que o ser humano apresente dificuldades de transmitir conhecimento, consegue fazê-lo na sua forma específica de transmitir.

Com a apresentação da origem do conceito ensinar, Anastasiou (2003) fala do processo de compreensão pelos alunos como elemento essencial ao ensino, pois:

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem. Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Assim, se eu expliquei um conteúdo, mas o aluno desse não se apropriou, posso dizer que ensinei, ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário, ou esperado, para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar? (ANASTASIOU, 2003, p.02)

O docente tem um papel fundamental na sala de aula, e pode desenvolver, junto ao educando, o processo de curiosidade crescente, para que seus alunos sejam mais e mais criativos. Assim, a capacidade crítica exercida ao aprender algo desenvolve no educando o que Freire chama de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não poderemos chegar ao conhecimento aprimorado do objeto estudado (Freire, 1996). Segundo Freire, existem dois momentos do ciclo gnosiológico entre ensinar, aprender e pesquisar, a saber:

O em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p.15)

O processo de ensinar se estende para as condições de que aprender criticamente se torna possível por meio de educadores e educandos críticos, criativos, inquietos, curiosos, investigadores e insistentes. A partir do ensino crítico-reflexivo, o aprendiz não memoriza o que estuda, mas percebe a relação do conteúdo com a sua realidade. Acerca do aprendizado memorizador, Freire (1996) defende que:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo parto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p14 -15)

A crítica que Freire faz ao intelectual memorizador pauta-se na falta de leitura de mundo a partir da leitura de um livro, ou seja, o conhecimento deve ser apreendido para viabilizar a interpretação da realidade que cerca o leitor ou o aprendiz.

A aprendizagem para os educandos se torna possível com a condição de que os estudantes são sujeitos da construção e reconstrução de alguns saberes ao lado dos educadores, para a constituição do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o saber lecionado, no qual o objeto ensinado é entendido na sua razão de ser, é apreendido pelos alunos. Neste processo, é sabido da importância da função do professor em ter o papel de ensinar os conteúdos e a pensar certo<sup>8</sup> acerca da prática docente (FREIRE, 1996). O pensamento é algo peculiar dos seres humanos, mas é tarefa da escola promover o pensamento crítico e reflexivo para que os alunos façam leituras de mundo, e pensem além dos limites da conceituação temática e teórica.

Os estudos sobre o ensino e aprendizagem até a década de 80 foram influenciados por Skinner e suas ideias. Com esses estudos, surgiu a ideia do sujeito cognoscente: com o meio, este geraria experiências fundamentais para o aprendizado (LACANALLO, 2007). A ideia de cognoscente se direciona aos educandos como sujeitos capazes de terem autonomia no processo do conhecer.

A nossa discussão teórica sobre o conceito de ensino e de aprendizagem não se esgota facilmente, pois são anos de teorias e autores que tentaram romper com os

---

<sup>8</sup> O significado do termo “pensar certo” para Paulo Freire (1996) apresenta o ser humano como um ser que nunca chegará a um conhecimento fechado, acabado, pois somos seres históricos e detentores de incertezas. Então, o termo “pensar certo” perpassa pela perspectiva da construção social do pensamento reflexivo e da ação transformadora que há na humanidade. O termo é muito amplo, e envolve a relação dialética entre professor e aluno, assim como o conhecimento do senso comum ao científico. Por não ser o objetivo do nosso trabalho, não nos deteremos ao conceito, mas apenas uma nota explicativa acerca dele.

princípios da escola tradicional. Para compreendermos esse conceito não é necessário memorizar a conceituação, pois o ensino não será resumido a manuais, receitas, ou passo a passo a serem seguidos pelos profissionais da educação; o ensino está ancorado na seguinte reflexão: que estudantes formaremos para pensar com autonomia a sociedade ou que memorizem automaticamente conceitos? Segundo Lacanallo (2007) os conceitos, métodos de ensino e de aprendizagem que emanam dos seres humanos são históricos e eventuais. A palavra eventual no sentido de ser construído de acordo com as circunstâncias educacionais e sociais.

Para entendermos essa conotação de que a aprendizagem seria um fator histórico e eventual, Libâneo (1994) apresenta a atividade de ensino como um processo, e esse processo do exercício do magistério é descrito pela atividade de ensino das matérias escolares na educação básica, conforme nos apresenta a relação do processo de ensino, em que “Há, portanto, uma relação recíproca e necessária entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo dos alunos (aprendizagem)” (LIBÂNEO, 1994, p.77). Essa relação entre professor e educandos é estabelecida pelo processo dinâmico e coordenado de ações advindas dos docentes.

Juntamente à contribuição de Libâneo (1994) para entendermos o que caracteriza o processo de ensino e de aprendizagem, são necessárias algumas definições como parte do sentido de tais palavras. O autor inicia apresentando as características do ensino: a primeira aponta que o ensino deve ser parte de um processo com desdobramentos intencionais e sistemático em direção ao desenvolvimento das capacidades intelectuais dos educandos; a segunda característica do ensino são os seus objetivos enquanto processo para os alunos alcançarem alguns resultados para os domínios de certos conhecimentos, atitudes, habilidades, convicções e suas faculdades cognoscitivas. Sendo assim, o ensino tem como função principal “assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.80).

A última característica é que o ensino tem o aspecto bilateral de combinar as atividades desenvolvidas pelos docentes por meio do ensino com as atividades dos educandos de aprender. Vejamos a citação que apresenta a interação desses dois agentes no processo:

[...] de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os torna didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia; entretanto, a transmissão supõe a assimilação ativa, pois ensina-se para que os alunos se apropriem de forma ativa e autônoma dos conhecimentos e habilidades. Ou seja, de um lado, a transmissão é inseparável das condições sócio-culturais e psíquicas dos alunos para a assimilação ativa; de outro, não há assimilação se não houver um sistema de conhecimentos a serem assimilados (LIBÂNEO, 1994, p.80-81).

O conceito de ensino como um processo requer desse processo uma apreensão clara e segura para constituir a aprendizagem por parte dos alunos. Sendo assim, quais os fatores que condicionam o aprendizado? São externos e/ou internos? O que influencia o processo?

Ao harmonizarmos o conceito de ensino e aprendizagem de Libâneo (1994) com o de Zabala (1998), associamos as críticas ao ensino da escola tradicional; isto nos remete imediatamente aos conteúdos, aos livros e à questão cognoscente dos educandos. Porém, Zabala (1998) nos apresenta uma dimensão ampla da educação, em que o uso de conteúdo (que formaliza uma disciplina escolar) não é a única intenção do sistema educacional, mas que importantes são todos os conteúdos de aprendizagem que possibilitem o crescimento para as capacidades motoras, afetivas, de interação social e de inserção social.

As palavras “aprender” e “apreender” são distintas em seu real significado, mas a segunda é derivada da primeira. Segundo Anastasiou (2003) existem diferenças entre aprender e apreender, a saber:

Embora, nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento, o apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores... O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de... (ANASTASIOU, 2003, p.03)

Se considerarmos apenas um único significado de aprender, seria uma mera apropriação do conhecimento por parte dos educandos, um simples entendimento, ou repasse de conhecimento, uma forma de memorizar. O sistema educacional deve ser pensado na direção de significados de apreender, que significa apropriação de tais

conhecimentos, segurar com firmeza o entendimento, assimilar esse conhecimento e ser compreensível. O que estamos apontando como o sentido da palavra “aprender” é a ação por parte dos educandos de reter conscientemente o conhecimento e não memorizá-lo.

Ainda acerca do conceito de aprendizagem, percebemos que as primeiras definições de Libâneo mencionavam dois tipos: a aprendizagem casual e a aprendizagem organizada (LIBÂNEO, 1994). A primeira se relaciona com a espontaneidade, a naturalidade humana em se relacionar com as pessoas em um ambiente de seu convívio social e/ou a acumulação de experiências que impulsionam o conhecimento. A aprendizagem organizada é o tipo de aprendizagem direcionada ou com finalidades peculiares de conhecimento; podemos relacionar a essa forma de aprendizagem a escola que planeja e intenciona certas finalidades de aprendizagem.

A aprendizagem escolar é um processo de conhecimento pautado na organização e sob finalidades de alcançar um resultado a partir do ensino. Nesse processo, se destina ao conhecimento organizado, habilidades e hábitos intelectuais. Estão ligados ao senso crítico e com objetivos de conhecimentos científicos (conceitos e teorias) e à realidade (solidariedade, valores humanos, e convivências/convicções).

Para Libâneo (1994), a aprendizagem ocorre por meio de uma assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para a compreensão e aplicação conscientes e automáticos, haja vista a relação recíproca entre ensino e aprendizagem para que haja uma relação cognitiva entre os educandos e os conteúdos estudados.

Muitos autores, como Libâneo (1994) e Freire (1996), que criticam a educação de modelo tradicional, apresentam a relação de ensino com os conteúdos para além da memorização e iniciam suas críticas à união entre ensino e aprendizagem. Para eles, essa união se torna comprometida quando os professores caracterizam suas práticas a partir do processo desses dois conceitos por meio da memorização, da concentração na exposição da aula, e da passividade dos educandos no processo. Portanto, “O processo de ensino, ao contrário, deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias. Tem, pois o papel de impulsionar a aprendizagem e, muitas vezes, a precede” (LIBÂNEO, 1994, p.91).

Adotamos em nosso trabalho um termo novo para o sentido da relação de ensino e aprendizagem. O termo “ensinagem”, utilizado por Anastasiou (2003) para indicar uma prática social complexa concreta entre os agentes educacionais, professores e alunos. Por

envolver tanto a atividade de ensinar quanto a atividade de aprender, o sentido dessa palavra é pautado no contrato processual com a parceria consciente para a construção do conhecimento educacional, com resultados de ações que são praticadas na sala de aula, se estendendo para fora da mesma.

O conceito de ensinagem foi difundido para o universo do ensino superior e começou a ganhar interpretação voltada ao ensino básico. Esse conceito não se esgota apenas no nível superior, mas deve ser pensado para além dele. Para a autora:

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensinagem (ANASTASIOU, 2003, p.03-04).

O conceito de ensinagem se insere no processo de ensinar e apreender que necessita de um clima de trabalho educacional em que se possa saborear o conhecimento em jogo. O sabor de conhecer algo novo é apreciado pelos educandos quando os professores ensinam determinado conceito/contéudo e os estudantes “saboreiam” esse contéudo. No entanto, o professor terá que conduzir este sabor. “Para isso, o saber inclui um saber que, um saber como, um saber porque e um saber para quê” (ANASTASIOU, 2003, p.04).

Acrescentamos ao conceito de ensino e aprendizagem duas palavras fundamentais para modificar a prática docente em relação ao ensino e à aprendizagem para o aprendiz. As palavras acrescentadas aos dois conceitos mencionados são: o ensino crítico e a consciência crítica. Segundo Libâneo (1994):

O ensino é *crítico* porque implica objetivos sócio-políticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social. Ele se realiza, no entanto, dentro do processo de ensino. Ensinar significa possibilitar aos alunos, mediante a assimilação consciente de conteúdos escolares, a formação de suas capacidades e habilidades cognitivas e operativas e, com isso, o desenvolvimento da consciência crítica (LIBÂNEO, 1994, p.100).

O ensino crítico é a via de desenvolver a autonomia de pensamento e de crítica, meios que possibilitam buscar resultados ou reflexão criativa para os problemas sociais

apresentados aos educandos. O outro conceito é a consciência crítica que resultará dos educandos a partir do ensino crítico. O pensamento desenvolvido pelos educandos com autonomia e criatividade com base científica e com olhar para a realidade social são essenciais para o rompimento com a educação tradicional.

Os professores precisam desenvolver as aulas a partir do ensino crítico “que dê conta de traduzir objetivos sócio-políticos e pedagógico em formas concretas de trabalho docente que levem ao domínio sólido e duradouro de conhecimentos pelos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.100) Sendo assim, a ampliação das capacidades mentais de cada educando provoca neles a autonomia enquanto seres pensantes que duvidam, questionam, participam do processo democrático de sua sociedade. Acerca da aprendizagem com o princípio de autonomia conferida aos educandos, enquanto seres capazes de apreenderem os conteúdos, as realidades culturais, sociais e políticas de seu cotidiano, estabelecemos uma relação com o conceito utilizado: o exemplo da escola da Ponte<sup>9</sup>.

Tomando a perspectiva da Escola da Ponte sobre o conceito de aprendizagem, ensino e currículo, esta escola nos apresenta os estudantes como autônomos para pesquisarem e apresentarem os resultados aos demais colegas. Assim como os professores são os agentes centrais da vida escolar, eles são caracterizados como tutores que tentam viabilizar e acompanhar o percurso da aprendizagem e desenvolvimento social e pessoal de cada estudante. A autonomia dos educandos é total e a sua participação efetiva é central (PALMA, et al, 2013, p.07).

O currículo para além dos livros didáticos trata de pessoas. O seu fundamento como Projeto Político é a ascensão de todos que participam do processo educacional em um grau de elevação da autonomia, da cultura, e do intelecto com o respeito e solidariedade cercando o ambiente escolar. O exemplo da Escola da Ponte nos mostra uma centralização da aprendizagem e do ensino pautado na autonomia das pessoas para a felicidade e o desenvolvimento humano e profissional de todos.

A nossa construção teórica sobre o ensino e a aprendizagem rompe com as propostas pedagógicas do modelo de educação tradicional, pois a escola, segundo Freire (1994), reproduz as desigualdades sociais, e a via para romper com as desigualdades é a

---

<sup>9</sup> A escola da Ponte foi um projeto desenvolvido em Portugal, por volta de 1970. O projeto foi elaborado pelo líder José Pacheco, que tem como centralidade do currículo as pessoas, com uma visão humanística e solidária. Esse projeto influenciou outras escolas em São Paulo, como o projeto âncora na cidade de Cotia e também a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (PALMA et al, 2013).

contestação e a luta para um sistema educacional que propicie autonomia no pensar dos estudantes.

Para estimular a autonomia dos nossos educandos, precisamos refletir sobre o nosso currículo da escola básica. E como desenvolvemos a pesquisa sobre o ensino de Sociologia, esta disciplina nos permite a especificidade de estudar os currículos do ensino médio, a cultura e a cultura popular no currículo nacional e estadual.

O professor toma como mapa os conteúdos abordados em sala de aula por meio do currículo, mas insistimos no assunto: ensinar não é transferir conhecimento, mas vivenciá-lo. Ensinar sobre cultura e cultura popular é deixar a escola mais próxima da vivência dos alunos.

## **2.2 O currículo determina a prática docente?**

O debate sobre as teorias do currículo volta-se às transformações sociais. A escola é um espaço de desigualdades sociais. O currículo faz parte do processo de poder e tem relações fundamentais com a cultura, por isso, as mudanças no currículo podem gerar transformações sociais. Para falarmos acerca do campo do currículo, ele integra o que muitos sociólogos do currículo chamam de tecnologia de governo (SILVA, 2009). Para tanto, “O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA 2002, p.8).

A organização do currículo está diretamente pautada nas estratégias e regulação do governo, pois estas estratégias se dirigem para as experiências particulares e subjetivas dos agentes educacionais. Ou seja, agentes conformistas com base na pedagogia tradicional ou autônomo e libertário com base na pedagogia progressista (SILVA, 2009).

Na introdução, a definição de currículo de Moreira e Silva (2002) descreve que ele “é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua produção contextual” (MOREIRA; SILVA 2002, p.7). Além de ser uma produção de conhecimento e de ampla compreensão.

O currículo tem uma forte relação com a cultura. Se o compreendemos dentro de uma perspectiva das teorias curriculares, podemos enumerar cinco aspectos conforme

Silva (1997, p.12): “1) Uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais”.

A educação que almejamos está estritamente relacionada ao currículo. Nossos Parâmetros Curriculares sugerem que, se determinado conteúdo promover em sociedade a idealização da distribuição de riquezas, a educação estreitará os laços de uma sociedade mais justa e igualitária. Desta forma, nós nos debruçamos sobre o currículo como parte que integra a cultura dos estudantes. Ademais, analisamos os documentos que oficializam a cultura e cultura popular em sala de aula.

Salientamos que o currículo faz parte do nosso sistema educacional básico e, como documentos oficiais, as Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM, 2002) e os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2013) articulam as disciplinas com os seus conteúdos de cada área.

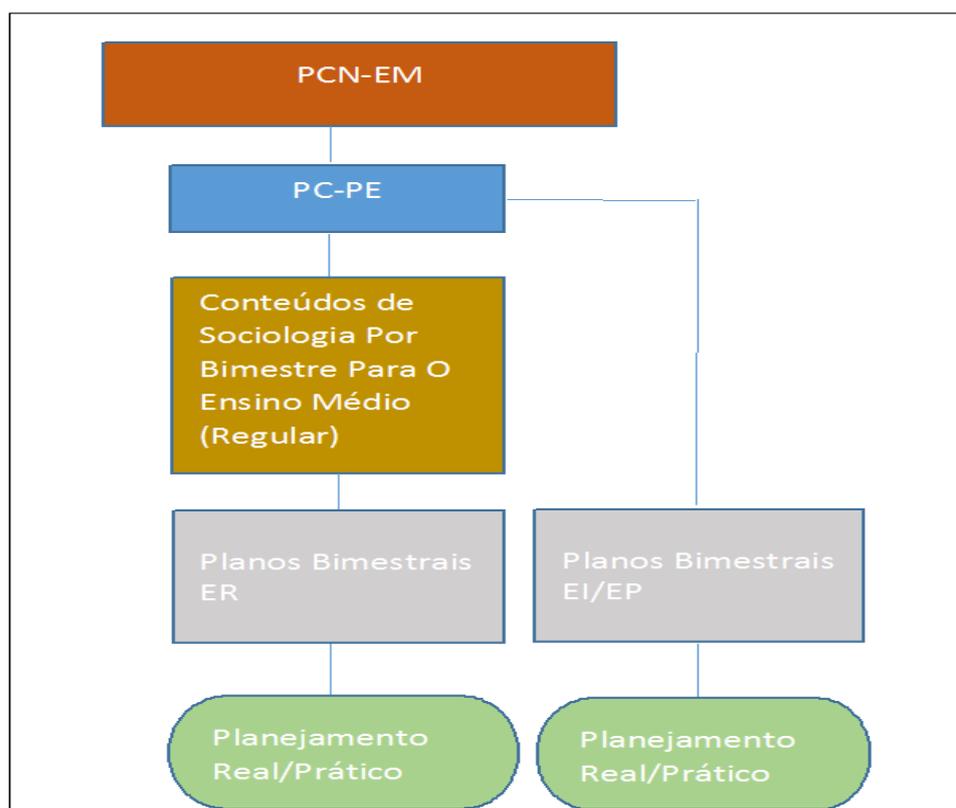
Os documentos regulamentadores dos conteúdos que devem estar presentes no ensino médio são as OCNEM, PCNEM e o PC-PE, logo, resolvemos trabalhar com esses documentos por eles serem específicos em dividir os conteúdos que a Sociologia deve levar aos educandos enquanto disciplina do ensino médio.

A contribuição da OCNEM (2006) se direciona para uma orientação geral da disciplina no ensino médio: a história da Sociologia na educação básica; a interdisciplinaridade da Sociologia com outras disciplinas do ensino médio; seu papel no estranhamento e a desnaturalização; e, por fim, os pressupostos da Sociologia com três recortes de propostas: os conceitos, temas e teorias. São direcionamentos de pontos que caracterizam e justificam a importância da Sociologia para os educandos.

Na função de fornecer medidas e sugestões, o documento que se intitula Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (BRASIL- PCNEM, 2002) auxilia o professor com sugestões de conteúdos para o ensino de Sociologia. Neste documento, apresentamos o segundo campo, especificamente da antropologia, que dialoga com a nossa temática. Segundo nos apresenta o documento oficial, esse segundo campo aborda conceitos estruturadores da cultura, identidade cultural, indústria cultural, alienação e diversidade cultural. Compreender melhor a cultura e a cultura popular por meio de análises comparativas com os Parâmetros Curriculares Regionais e outros documentos acessíveis aos professores faz parte do nosso campo de estudos.

O Parâmetro Curricular na dimensão de Pernambuco vai requerer conceitos e temáticas da Sociologia organizados em seis eixos, e o segundo eixo é o que se aproxima do nosso estudo sobre a cultura e cultura popular. Os núcleos conceituais da Sociologia segundo o PC-PE (2013) com o eixo 2- Cultura, identidade e diversidade, aproxima-se da nossa discussão sobre o conceito de cultura e cultura popular em sala de aula. Ainda, acerca de cada eixo são estabelecidas expectativas de aprendizagem.

As análises e comparações que fizemos nos documentos norteadores dos conteúdos de cultura e cultura popular em sala de aula estão vinculados aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, e na dimensão hierárquica esses são os documentos que norteiam o conteúdo programático para o Ensino Médio de Sociologia, no caso do ensino regular. Em outro momento, analisamos a contribuição dos Parâmetros de Pernambuco para guiar ou reproduzir a construção dos planos bimestrais de conteúdos pelos professores nas escolas de ensino integral e profissionalizante. Para sistematização desenvolvemos uma quadro hierárquico dos documentos. Vejamos:



**Quadro 1 – Quadro hierárquico dos documentos analisados**

Fonte: elaboração própria

Para melhor analisarmos os dois parâmetros, nacional e regional, desenvolvemos um quadro comparativo entre as expectativas de aprendizagem dos parâmetros e a conotação da cultura e da cultura popular em sala de aula. Vejamos as expectativas de aprendizagem e o campo de cada eixo que relaciona com a nossa pesquisa e a nossa análise de correlação dos dois documentos oficiais:

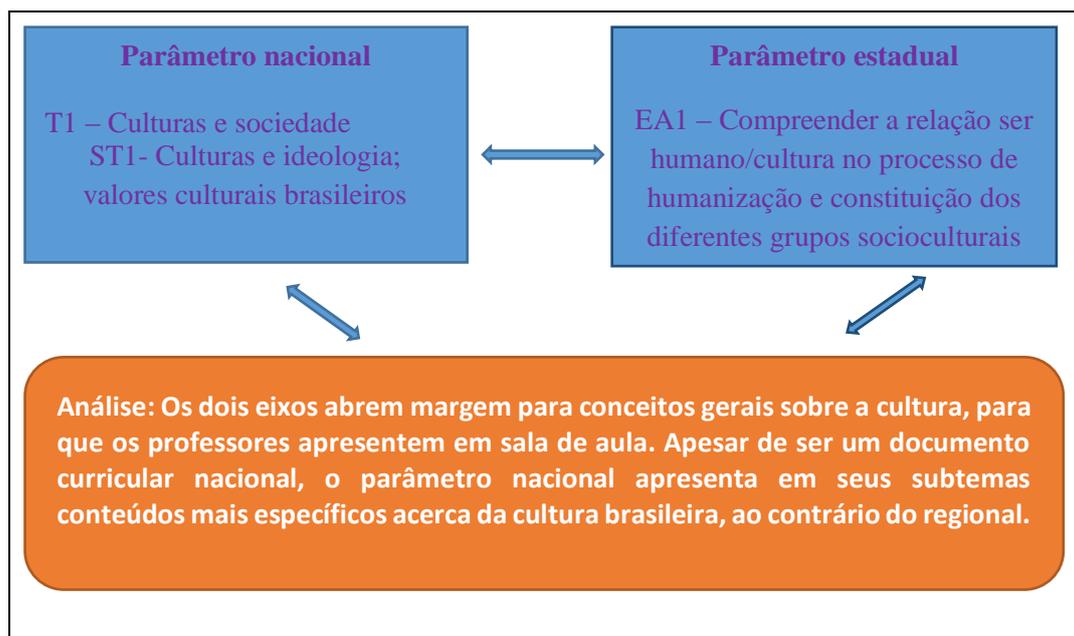
<b>Campo: Cultura e sociedade (PCN-EM) Temas (T) e subtemas (ST)</b>	<b>Expectativas de aprendizagem – EA (PC-PE) Núcleo: Cultura, identidade e diversidade</b>
T1 – Culturas e sociedade ST1- Culturas e ideologia; valores culturais brasileiros	EA1 – Compreender a relação ser humano/cultura no processo de humanização e constituição dos diferentes grupos socioculturais.
T2- Cultura erudita e popular e indústria cultural ST2- As relações entre cultura erudita e cultura popular; A indústria cultural no Brasil	EA2 – Identificar e sistematizar os elementos que caracterizam as culturas em diferentes sociedades, cultura material e imaterial, bem como reconhecer o patrimônio cultural existente.
T3- Cultura e Contracultura ST3- Relações entre educação e cultura; os movimentos de contracultura	EA3 – Identificar e compreender os processos de interação social, cultural e intercultural; de relações étnico-raciais e de gênero; os movimentos culturais, inclusive a contracultura, e seus impactos na vida política e social.
T4- Consumo, alienação e cidadania ST4- Relações entre consumo e alienação; conscientização e cidadania	EA4 – Apreender o conceito de identidade cultural, percebendo a si e ao outro no contexto da diversidade.
	EA5 – Identificar, reconhecer e valorizar as manifestações e representações da diversidade cultural, respeitando as diferenças e promovendo estratégias de inclusão.
	EA6 – Analisar os processos ideológico-políticos de produção e sustentação da indústria cultural.

**Quadro 2 – Quadro comparativo dos PCN-EM (2002) e do PC-PE (2013)**

Fonte: elaboração própria

O quadro nos proporciona vislumbrar os direcionamentos para a prática docente por meio do currículo regional e nacional. No campo que concerne e se aproxima dos conceitos de cultura e cultura popular, selecionamos os eixos e temas que norteiam o currículo escolar. Observamos que o currículo nacional se torna mais específico, apesar de ter apenas quatro temas. E os eixos que norteiam o currículo regional apresentam mais temas, porém, não especifica a cultura popular e nem sinaliza a dimensão regional.

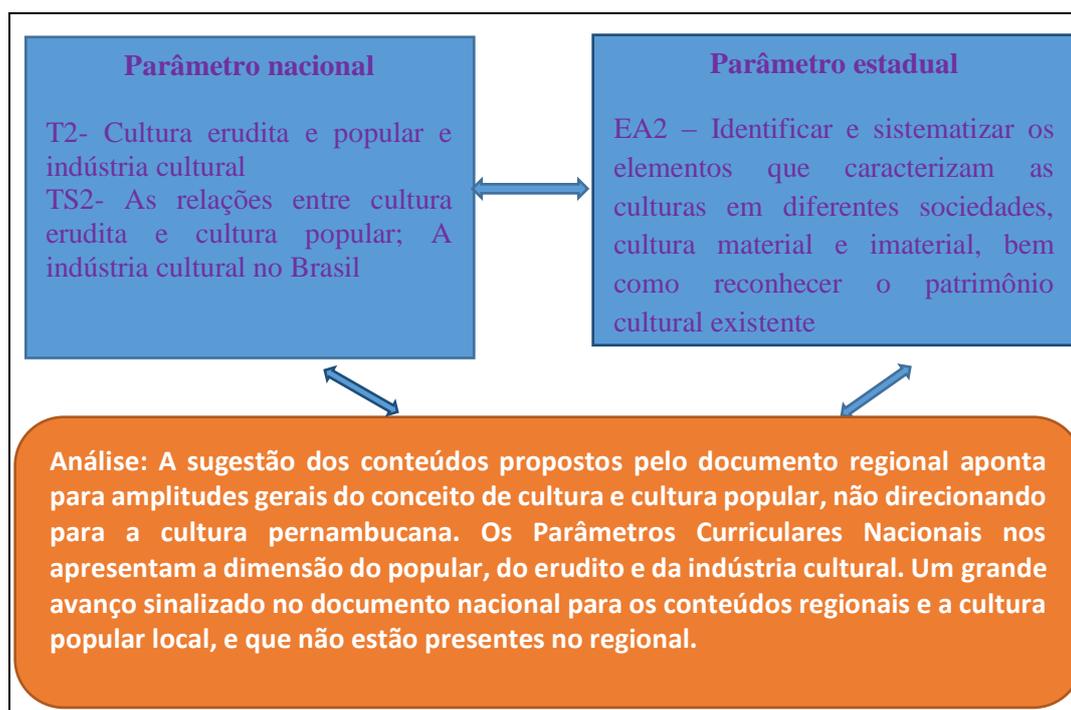
Analisamos dois eixos dos conteúdos propostos pelos Parâmetros Nacionais e também pelo pernambucano, e verificamos que há uma aproximação entre os dois parâmetros, por tratarem da temática da cultura em geral, porém, são conteúdos específicos, que destoam da aproximação. Vejamos o quadro comparativo:



**Quadro 3 - Quadro comparativo dos PCN-EM (2002) e do PC-PE (2013)**

Fonte: elaboração própria

Os Parâmetros da dimensão nacional abrem mais espaço para o debate e a introdução de conteúdos relacionados ao Brasil e ao regional. Verificamos que os Parâmetros da dimensão regional são mais fechados com relação ao conteúdo da cultura popular ou temas regionais. Vejamos o quadro 3:



**Quadro 4 – Quadro comparativo dos PCN-EM (2002) e do PC-PE (2013)**

Fonte: elaboração própria

A crítica que fazemos aos Parâmetros Curriculares de Pernambuco se relaciona com o distanciamento da cultura local, seja na dimensão popular, na erudita ou na cultura do consumo. As culturas material e imaterial mencionadas no segundo eixo de aprendizagem são conceitos que podem tomar proporções e conceituações gerais, mas cabe ao professor direcionar os conteúdos para um olhar próximo aos alunos. Ao iniciarmos um quadro acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Regionais, eles oferecem abertura para analisarmos outros documentos específicos das escolas pesquisadas.

Por vezes, a prática da sala de aula destoa dos registros que informam os documentos para o ensino médio, pois a prática e a experiência podem mudar qualquer roteiro de aula. Antes de entrarmos nas entrevistas realizadas com os professores pesquisados, iremos analisar pequenos recortes programáticos para o ensino médio das modalidades de ensino: Regular, Integral e de Referência.

Ainda como documentos para a análise, a partir da pesquisa de campo nas escolas, coletamos dados documentais chamados de programas de conteúdo, e eles são a base do planejamento das aulas dos professores de Sociologia nas três modalidades de ensino pesquisada.

Outros documentos, cuja ausência justificamos, são os registros de aulas: eles poderiam colaborar para as nossas análises acerca da cultura, cultura popular e dos caboclinhos em sala de aula. Esses apontamentos são efetuados pelos professores via online: são registros eletrônicos no site desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que depois de efetuados pelos professores não são consultados com facilidade. Assim, não foi possível analisar os registros de aulas.

As três modalidades de ensino médio têm seus conteúdos programáticos baseados nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco. E a partir do parâmetro regional, criaram-se os conteúdos de Sociologia por bimestre e por série/ano para o ensino médio, desenvolvidos pela Secretária de Educação.

Antoni Zabala (1998) nos informa as características de materiais curriculares e menciona as funções e características destes documentos. Uma das características que se enquadra nos Parâmetros Curriculares está no âmbito de intervenção dos professores, assim ligados a propostas de planejar e guiar bimestralmente a prática docente.

Construímos três quadros<sup>10</sup> com as divisões de conteúdos e competências que os professores desenvolvem em sala de aula, de acordo com as respectivas modalidades de ensino (Regular, Integral e Profissional). Os quadros mostram os planejamentos bimestrais das escolas Integral, Profissional e Regular para o 4º bimestre, pois esse período é programado e direcionado para lecionar o conteúdo de cultura, o que justifica o período escolhido.

Os quadros das escolas I e P indicam que os planejamentos bimestrais de ambas são bem semelhantes no eixo Cultura e sociedade (cf. anexos 8 e 9). Os temas inseridos valorizam o papel da educação na transmissão da cultura, a identidade cultural, os dois aspectos da cultura material e imaterial, entre outros pontos que são idênticos nas duas modalidades de ensino. São exploradas temáticas relacionadas ao conceito geral da cultura, e a relação da educação com a cultura. Além disso, percebemos a falta dos conceitos relacionados à cultura popular para as duas modalidades de ensino nos planejamentos, com ênfase na abordagem da cultura material e imaterial como algo que mais se aproxima da cultura popular. Isto dependerá do deslocamento da temática da cultura material e imaterial para a realidade de Goiana, a depender da abordagem feita pelos professores. Não há qualquer referência aos caboclinhos como assunto de aula.

Outro ponto semelhante para as duas escolas são os objetivos/competências direcionados para a valorização das culturas e os papéis da indústria cultural perante os meios de comunicação de massa, que são competências a serem desenvolvidas.

Por fim, mais um ponto semelhante entre as modalidades escolares I e P são as habilidades. Elas são seis: a discussão da educação como transmissão cultural; a interpretação sociológica dos aspectos culturais; a associação das identidades culturais com os aspectos históricos; a comparação entre diferentes pontos de vista culturais; a percepção das representações dos patrimônios culturais e artísticos; e a construção de pensamentos críticos em relação à indústria cultural e ao seu mecanismo ideológico. São habilidades que não envolvem a cultura popular, mas o desenvolvimento de habilidades da cultural no aspecto geral.

Verificamos que não existem diferenças entre os planejamentos bimestrais das escolas I e P. São os mesmos conteúdos que derivam do teor proposto pela Secretaria de

---

<sup>10</sup> Para observar a composição dos quadros na íntegra, conferir anexos 8, 9 e 10.

Educação do Estado com os PC de Pernambuco. A distinção está nos acréscimos das metodologias e dos procedimentos avaliativos elaborados pelos professores da escola EI no seu planejamento bimestral.

Destarte, concluímos, a partir de nossa análise sobre o planejamento bimestral das duas modalidades de ensino I e P, que os conteúdos bimestrais são apenas cópias dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (cf. quadro 1), não sendo feitas as adequações necessárias para a localidade de Goiana pelos professores em seu planejamentos bimestrais. Eles deveriam ser reelaborados pelos docentes de acordo com a realidade da escola.

No caso do ensino médio regular do Estado de Pernambuco existe um documento direcionado a esta modalidade de ensino chamado de Conteúdos de Sociologia Por Bimestre Para o Ensino Médio, elaborado com base no PC de Pernambuco (cf. quadro 1). O professor faz uso do documento para programar o conteúdo para o ensino médio, fazendo os planos bimestrais. O eixo que aborda os temas cultura e cultura popular tem por título Cultura, Identidade e Diversidade (cf. anexo 10). Nesse eixo, os conteúdos do segundo ano são direcionados para as mesmas temáticas mencionadas nos outros planejamentos bimestrais das modalidades I e P.

Ao verificarmos o planejamento bimestral da escola ER sobre os temas selecionados (cultura e cultura popular), constatamos que o documento conteúdos de Sociologia é cópia dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco. Nesse caso, também os professores reproduzem em seus planos o que já está descrito nos documentos que estão acima na hierarquia. Isso aponta a inexistência de um trabalho analítico e contextual na construção do que seja o programa da disciplina a cada ano letivo. Novamente, o assunto caboclinhos não aparece registrado.

Os documentos da Secretaria de Educação deveriam ser guias para os planejamentos bimestrais, e não uma regra a ser meramente copiada para os conteúdos em sala de aula. Os parâmetros curriculares (tanto nacional como estadual) deveriam ser um norte para os planos bimestrais de cada escola, considerando as habilidades, expectativas e competências apontados nos dois documentos que estão acima conforme quadro 1. No entanto, os professores das três modalidades reproduzem em seus planejamentos o que já se encontra nos parâmetros, sem adequar à realidade educacional.

Contudo, mesmo que a nossa análise dos documentos norteadores e desenvolvidos para o planejamento docente aponte para essa falha, percebemos que eles não engessam as aulas dos professores, pois há uma independência dos docentes em suas práticas, possibilitando que adequem as suas aulas com exemplos que aproximam o estudo dos temas à realidade dos educandos. Percebemos, com a observação participante, que a prática docente caminha para uma especificidade (com as experiências dos alunos a partir da realidade cultural deles); enquanto os planos bimestrais se voltam a uma generalidade, o que torna o professor um pesquisador mais humano. Segundo Freire (1996):

O que quero dizer é o seguinte: Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo exposto ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (FREIRE, 1996, p.55).

O ensino não segue rigorosamente os planejamentos bimestrais (conteúdos programáticos) e nem os parâmetros curriculares e não há divisão específica de conteúdo em conceito, autores e teorias, e a partir da vivência em cada escola e a realidade da turma, os professores adaptam os conteúdos. São abordagens de temas nas quais os professores, por meio de pesquisas ou dos livros didáticos, apoiam-se para sua prática, para que haja aproximação entre a realidade e o planejamento. Assim, em que pese a cópia entre os conteúdos dos documentos oficiais (dos parâmetros para os planejamentos bimestrais), concluímos que a atitude de adaptação prática docente dos conteúdos bimestrais para a realidade dos alunos e da escola é adotada pelos professores no planejamento real das aulas (e não no planejamento bimestral) a partir do cotidiano. Isso contribui para o processo de ensinagem, proporcionando uma organização de possíveis conteúdos a serem lecionados. No entanto, a falta de material acerca do tema específico caboclinho dificulta o trabalho do docente.

A ideia de uma pedagogia crítica adotada por Giroux e Simon no livro organizado por Moreira e Silva (2002) nos faz refletir sobre a prática docente observada nas três escolas, pois essa pedagogia “seria sensível a formas de materiais curriculares que poderiam estar implicados na reprodução de relações sociais desiguais e injustas” (p.116). A partir da nossa análise dos documentos oficiais, pensamos: *até que ponto existe um equilíbrio e uma integração de conteúdos culturais e sociais entre a relação global e local? O regional, em especial os caboclinhos, está no esquecimento? Uma vez que*

*questões da cultura regional não são consideradas relevantes para o documento oficial do currículo de Pernambuco, isto implica no conteúdo abordado pelos professores em sala de aula?*

Apesar da limitação de material e da ausência dos temas pesquisados nos documentos oficiais, a percepção que os professores têm das turmas e as adequações à realidade dos estudantes tem proporcionado uma abordagem crítica dos conceitos/temas/teorias em sala de aula, conforme observamos em nossa pesquisa de campo.

### **2.3 Observação participante**

Após a análise documental, o nosso contato com o campo de pesquisa foi por meio do instrumento metodológico de observação participante. Neste momento, encontramos o que está e o que não está registrado nos programas de conteúdo bimestral. As participações em sala de aula foram realizadas em sua maioria no quarto bimestre do ano letivo de 2015, sendo apenas a escola regular feita em 2016. Foram observadas aulas de três professores nas três escolas pesquisadas (professor B na escola regular, professor P na integral e professor PP na profissional).

Decidimos selecionar as aulas observadas com a metodologia expositiva e dialogada. O critério de seleção ocorreu pelo fato de as outras aulas serem destinadas para viagem ao parque Zoológico do Recife. Algumas aulas de Sociologia foram destinadas a jogos escolares e outros momentos a atividades com questionários. Foram realizadas poucas aulas de Sociologia com a temática da cultura no período de fim de ano. Por ocorrer no quarto bimestre, o período curto de dias letivos e com muitas atividades interdisciplinares causou dificuldades para a realização das observações participantes.

Estabelecemos relatar dois momentos de cada modalidade de ensino, que marcaram a nossa observação em sala de aula. A primeira observação foi realizada na escola de referência (EI), onde verificamos que o professor desenvolve a aula provocando os alunos para tentarem conceituar o que é cultura, e faz essa pergunta no quadro e os alunos são instigados a tentar responder à pergunta. O docente constrói em conjunto com os alunos o conceito de cultura com os múltiplos adjetivos. A aula é introdutória ao bimestre e apresenta a perspectiva da cultura interpretativa com Geertz; insere o conceito de etnocentrismo e relativismo; por fim, o significado e os signos da cultura a partir de

Mary Douglas por meio de exemplos como o de molho de tomate: se o molho estiver no macarrão, ele é suculento e se ele cair na farda dos alunos deixa de ser suculento e adquire o significado de impuro. O desenvolver da aula traz os primeiros conceitos de cultura na perspectiva antropológica a partir de uma conceituação geral da temática.

A primeira aula instigou os alunos a pensarem a respeito da cultura com os seus significados, e os conceitos atrelados à cultura com o relativismo cultural e o etnocentrismo para que eles entendam a constituição dos primeiros conceitos da cultura, e, ao mesmo tempo, percebam o quanto eles utilizam a perspectiva do etnocentrismo ainda ao olhar para a cultura do outro.

Na segunda aula, o professor desenvolve uma apostila com o tema de *Cultura e Educação*. O material contém breves resumos de temas e tópicos do livro de Pêrsio Santos de Oliveira (2010), *Introdução à Sociologia*. São entregues fotocópias para cada aluno, e o professor pede para alguns deles fazerem a leitura compartilhada. No rodízio de leitura, na pausa de um aluno a outro, o docente faz pequenas explicações. No tópico da apostila acerca da escola e da cultura, a escola foi pontuada pelo professor como uma instituição que transmite aspectos culturais, e “outros aspectos aprendemos com a nossa família e na comunidade” (Professor P, EI).

Em outro momento da leitura, o estudante leu parte do texto em que o professor comenta que “o livro está desatualizado sobre a questão da cultura material, ao mencionar que no interior do Nordeste as casas de pobres são com barro e folhas de palmeiras, essa realidade foi mudada, por causa do barbeiro e o governo” (Professor P, EI). Este foi o momento clímax da aula, pois gerou um debate a respeito da questão da cultura material e imaterial.

Para exemplificar, o professor utilizou a realidade cultural local, falou das igrejas no centro da cidade que precisam ser restauradas, e que elas fazem parte do patrimônio histórico de Goiana. Percebemos que a realidade cultural de Goiana emergia na exposição do professor com o objetivo de facilitar o aprendizado dos educandos da teoria com a prática local, mas a temática dos caboclinhos não foi mencionada nas aulas observadas. O docente anunciou uma possível aula de campo nos patrimônios históricos guiados por agentes de turismo da prefeitura. Mas, por vários eventos na escola e avaliações da rede estadual não foi possível realizá-la.

A escola de modalidade Técnico-Profissional (EP) foi a segunda escola a ser observada. Na primeira aula que acompanhamos, houve necessidade de o professor de Espanhol requerer a aula de Sociologia para apresentar à turma de alunos a aula prática com a cultura mexicana e a comemoração dos mortos. Com a permissão do professor de Sociologia PP, que cedeu a aula para as apresentações dos discentes, houve uma aula interdisciplinar. O professor de Espanhol abordou a questão do que é ser jovem, idoso e depois tratou da vida após a morte. Introduziu os costumes dos mexicanos em oferecer as comidas prediletas dos mortos neste período; antigamente, a prática dos mexicanos era enterrar seus mortos no terreno de suas casas. Com o tempo, isto foi modificado: nos dias atuais, a cultura de ir ao cemitério e oferecer as comidas e reverenciar com respeito os mortos é preservada pelos mexicanos.

A aula foi dialogada com conceitos e com a contextualização, contando com a participação dos educandos ao elaborar os pratos da culinária mexicana e efetuar uma cerimônia fúnebre. As atividades realizadas pelos estudantes nos chamaram a atenção, pois os alunos construíram um caixão, e, no momento da cerimônia solicitou-se a eles que colocassem objetos ou imagens de objetos de que queriam se desprender. Os estudantes colocaram imagens de celulares, nomes de professores, objetos, entre outros. E por fim, os discentes realizaram o enterro dos objetos e dos desejos dos quais eles queriam desapegar. A participação dos alunos foi essencial para a construção da aula e o aprendizado interdisciplinar.

A segunda aula observada na escola (EP) foi conduzida pelo professor de Sociologia com a abordagem didática dialogada. As perguntas no decorrer da aula estimularam os alunos a pensarem e desenvolverem novas indagações. O tema abordado foi o conceito de aculturação, subculturação e etnocentrismo. A aula foi iniciada com perguntas sobre autores e conceitos já estudados em momentos anteriores. Ao questionar acerca do conceito de cultura, os educandos relacionaram o significado ao conceito de cultura material e imaterial.

Os exemplos apontados pelos estudantes a respeito da cultura construíram a interação da aula, e, com isso, o professor PP continuou com a temática da diversidade cultural percebida no Brasil e na cidade de Goiana: a partir dessa diversidade, chegou-se ao conceito de aculturação. Os exemplos são relacionados à fusão cultural, como a feijoada dos negros, a pesca, a mandioca dos indígenas, o açúcar e o café dos portugueses.

O professor PP enfatizou que os conceitos citados seriam solicitados na prova. Com o conceito de subcultura, o docente perguntou o que viria a ser subcultura, e os estudantes não souberam dizer.

A resposta do professor direcionou-os às subculturas juvenis (punks, emos, hippies) de grupos sociais. E, seguindo com o conceito de etnocentrismo, o docente usou o exemplo de xenofobia, que é um pouco diferente de etnocentrismo, momento em que um aluno definiu o etnocentrismo como a cultura do outro sendo julgada e reprovada culturalmente.

A abordagem do docente cria um debate em sala de aula, ainda que os conteúdos fiquem superficiais, e os conceitos não tenham a profundidade associada a autores, teorias ou livros. Quanto aos alunos, há uma parcela da turma que fica dispersa (com conversas paralelas e sem atenção à aula) em relação ao conteúdo, e por isso o professor PP pede silêncio e aumenta o tom de sua voz para que todos possam ouvir a sua explicação. Para conquistar o interesse dos discentes, o docente tenta explicar o conteúdo relativo à herança cultural com o exemplo do casal japonês que, ao morrer, não deixa para os filhos pequenos a cultura herdada; e se os filhos viessem morar no Brasil? Ela detalha: “a cultura é transmitida e não herdada, é como forma de socialização e convívio do ser humano” (Professor PP, EP).

Com os exemplos mencionados, ele delineou a aula para uma abordagem geral sobre o conceito de cultura e os seus conceitos correlatos da área, associando a realidade brasileira e a representação da diversidade cultural com relação às cidades circunvizinhas ao município de Goiana. Por fim, um dos alunos entrevistou e mencionou que “a cultura molda o homem e vice-versa”. O docente terminou sua aula com a lista de chamada (informação da presença dos alunos no site da Secretaria da Educação de Pernambuco). Emergiu superficialmente a temática da cultura local nas aulas, e novamente o exemplo dos caboclinhos não foi citado em nenhuma aula lecionada pelo professor.

Na escola de modalidade regular, as observações foram desenvolvidas no primeiro bimestre de 2016, pois o cronograma de conteúdos diverge dos calendários de conteúdo das outras modalidades de ensino. O tema da aula foi identidade cultural. A aula se iniciou com o questionamento do professor acerca do que é identidade. Os alunos pouco a pouco mencionaram aspectos da identidade local. O docente falou que isso faz parte do pertencimento, é formado a partir da interação do eu com a sociedade, assim como dentro

de cada um temos identidades contraditórias. Pensando a identidade com a globalização, lugares fixos, e o professor lembra-se de aulas anteriores sobre o espelho de Lacan: “a formação do EU no olhar do OUTRO”.

O desenvolvimento da aula se tornou mais interessante para os estudantes ao pensarem a identidade não ligada aos genes. Entretanto, o professor explicou que “nós efetivamente pensamos nelas [as identidades] como se fossem parte de nossa natureza essencial” (Professor B, ER). E assim continuou a falar sobre representação cultural numa metodologia de aula que dialoga e interage com os alunos. O livro *Identidade Cultural na Pós-Modernidade* abordado em sala foi de autoria de Stuart Hall para falar sobre identidade cultural. O professor utilizou algumas citações dos conceitos na visão dos autores na aula introdutória.

As questões abordadas pelo professor B são bastante pertinentes e fazem os estudantes pensarem sobre a temática. Os alunos associam a temática geral com a cultura local para se sentirem pertencentes a esta cultura. O interesse dos estudantes desperta com os exemplos locais, e o docente, em conjunto com os educandos, rememora o episódio da intolerância religiosa na própria escola, por meio de um fato concreto: o exemplo do estranhamento e da não aceitação da religião do outro, através da violência contra a identidade religiosa de um aluno (umbandista) foi o ápice para os estudantes perceberem o conceito na prática.

O professor desenvolveu um esquema da aula no quadro, pois, para a temática da cultura, o livro didático adotado pela escola não detinha conteúdo relevante acerca do assunto e de seus conteúdos correlatos. Apesar do professor B não explicitar o conhecimento do conceito de imaginação sociológica, ele utilizou o sentido desse conceito na sua prática docente. O professor concluiu a aula com uma atividade sobre os conteúdos tratados em sala de aula.

A segunda aula da escola ER foi elaborada a partir do livro *Açúcar*, de Gilberto Freyre. O professor apresentou a perspectiva e contextualizou o autor em sala de aula. Ele indicou a contribuição do negro para a cultura brasileira, além de situar a obra e o autor trabalhados. A partir da introdução de Freyre, o docente apresentou as receitas do livro *Açúcar*, e ao lê-las, pediu para os educandos formarem grupos e fazerem o planejamento da aula prática a partir das receitas do livro. Os alunos elaboraram, reelaboraram e discutiram as receitas dos pratos.

Na semana seguinte, os estudantes trouxeram pratos relacionados à gastronomia descrita por Gilberto Freyre, como feijoada, cocada e bolo de mandioca. Decoraram a sala com palha de coco e, assim, desenvolveram uma aula prática a partir da teoria freyreana sobre cultura material e imaterial. As aulas foram dinâmicas e proporcionaram o aprendizado prático aos educandos, porém, mais uma vez a prática dos caboclinhos não foi abordada nas aulas.

A análise documental dos planejamentos bimestrais nos permite refletir sobre a prática docente em sala de aula. Percebemos que os conteúdos dos planos dos professores eram cópias dos documentos que estão acima na hierarquia do sistema educacional (cf. quadro 1). No entanto, não foram necessariamente seguidos rigorosamente em sua prática docente. Ao contrário, verificamos que, na execução das aulas, os professores se baseiam em materiais paradidáticos e da literatura, uma vez que o livro didático de Sociologia adotado pelas escolas públicas de Goiana não aborda a temática de cultura e cultura popular. Os docentes buscam conteúdo em outras fontes para lecionar os temas previstos nos planos bimestrais. Eles criam e recriam as suas aulas, adequando-as à realidade cultural do município por meio de exemplos, deixando os conceitos claros para os educandos.

Percebemos, entretanto, uma abordagem tangencial acerca de cultura popular da região Nordeste ou da própria cidade de Goiana, no caso dos caboclinhos. Não sabemos se a fragilidade na prática docente ao abordar a cultura local faz parte de um déficit de formação dos professores de Sociologia, além do pouco material existente, ou se a dimensão do global tem feito evaporar a cada dia mais o local. Com isso, Giroux (1987) reflete sobre a função da escola:

Assim, a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e para as lutas. Aqui, a escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios (GIROUX, 1987, p.32).

A escola tem um papel essencial perante um currículo que aponta para reflexões críticas e interventivas acerca da realidade, conforme demonstrado nos planos bimestrais

(cf. anexos 8, 9 e 10) e aqui pontuamos os caboclinhos como uma expressão cultural local que poderia despertar a reflexão. Os professores se baseiam no currículo regional dado pela Secretaria do Estado de Pernambuco, mas o possível da realidade de Goiana para que os educandos apreendam os conceitos relacionados à temática cultural com exemplos locais. Assim, trazendo a lógica de Paulo Freire a partir do objeto para o abstrato, no caso das aulas observadas, os professores utilizaram os conceitos abstratos, gerais, para exemplos concretos de Goiana. No entanto, isso não foi observado com relação aos caboclinhos, expressão cultural mais relevante do município que desaparece tanto do planejamento quanto do conteúdo prático das aulas.

Os conteúdos verificados por meio dos documentos oficiais e planos de aulas organizados pelos professores revelam a relação percebida por Giroux (1987) entre culturas populares e as formas dominantes de escolarização, e a significância da cultura escolar como conjunto de atividades que são vividas e desenvolvidas dentro de relações assimétricas de poder. Assim, na análise documental, verificamos que há uma valorização da cultura escolar em detrimento do conhecimento da cultura popular. A cultura popular é tomada como um conhecimento ilegítimo pelas forças dominantes do saber escolar.

Com a nossa investigação acerca da inserção dos conteúdos de cultura e cultura popular no planejamento real e na efetiva prática docente, percebemos o conceito de currículo oculto de Moreira e Silva (2002): em sala de aula, os temas emergem timidamente, mas os caboclinhos não estão explicitados nem no currículo oficial e nem nas aulas realizadas. Assim, expressões culturais locais, como os caboclinhos não entram no conteúdo oficial do ensino médio, ou seja, os caboclinhos ingressam no currículo oculto<sup>11</sup>, fazendo referências às experiências educacionais não explicitadas no currículo oficial e formal.

Os professores solucionam em parte o problema diagnosticado nos parâmetros nacionais e regionais e nos planejamentos bimestrais ao abordarem em suas aulas a realidade cultural local de Goiana, com a capacidade de criar, recriar e planejar as suas aulas dentro do contexto educacional. No entanto, os docentes não abordaram os caboclinhos em suas práticas, sabendo eles que os caboclinhos estão atrelados à

---

<sup>11</sup> Nas entrevistas dos professores, os caboclinhos foram citados como temas de aula, embora não tenham sido considerados nas aulas observadas nessa pesquisa.

identidade cultural da região, e falar da cultura popular nas aulas de Sociologia e não situar os caboclinhos para os alunos foi um descuido observado.

A nossa tarefa central foi perceber os conteúdos de cultura, cultura popular e dos caboclinhos que estavam ou não no currículo oficial ou no oculto, e se eles proporcionavam, em sala de aula, a criticidade dos educandos, para que eles compreendessem a realidade cultural local. Para confirmar se os conteúdos relativos aos temas pesquisados estavam dentro do planejamento real das aulas realizadas e, conseqüentemente, sendo apreendidos pelos estudantes, precisamos ouvir os professores, responsáveis por construir a ponte entre os conteúdos e os alunos. Como diz Giroux, “os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam” (GIROUX, 1987, p. 22).

#### **2.4 As experiências contadas e a cultura mencionada**

Parte de nossa pesquisa foi realizada com professores das escolas investigadas. Entrevistamos cinco professores: três da modalidade de Ensino Profissional (EP); um da modalidade de Ensino Regular (ER); e um da modalidade Integral de Referência (EI). A escola com a modalidade de Ensino Profissional foi a única na qual havia três professores para lecionarem Sociologia.

Os professores realizam suas atividades dentro do sistema capitalista, assim como esse sistema tem suas proposituras com relação ao trabalho, e os docentes vendem sua força de trabalho e não têm o total controle acerca do aparelho educacional. Entretanto, segundo Giroux (1987) os docentes têm um diferencial no mundo do trabalho, pois:

Eles têm algum controle sobre a natureza do processo de seu trabalho, como: o que ensinar, como ensinar, que espécie de pesquisa fazer etc. Naturalmente, a relativa autonomia dos professores varia segundo os diferentes níveis de ensino, sendo o maior grau de independência reservado para alguns ramos da educação superior (GIROUX, 1987, p. 39).

Com a autonomia em sala de aula e em sua prática docente, eles podem seguir rigorosamente os conteúdos propostos ou podem ter a liberdade de selecionar, aprofundar, direcionar, priorizar alguns conteúdos. Dentro dessa perspectiva de

priorização, verificamos por meio de entrevistas as falas dos professores a respeito da temática estudada.

A princípio, os perfis dos professores das escolas pesquisadas são de professores de Sociologia sem formação específica na área, mas com formação em História (nas escolas Integral, Regular e Profissional), Artes (escola Profissional) e Hotelaria (escola Profissional). Todos eles estabeleceram contato com a Sociologia em sua formação, e alguns com a disciplina de cultura e cultura popular na graduação e/ou na pós-graduação.

Para nos aprofundarmos acerca do perfil dos professores, introduzimos uma pergunta que relaciona a estadia deles na cidade de Goiana com a prática em sala de aula: *Ela contribui para a temática de cultura e cultura popular?*

As respostas foram: “com certeza”, “a cidade é bastante rica com uma diversidade cultural imensa”, “nós temos um grande patrimônio da cultura popular”, “conhecida como a terra dos caboclinhos”, “o berço da cultura popular”, “o berço das pretinhas dos congos e aruenda, manifestações que estão presentes e não têm visibilidade”. As falas dos professores direcionavam a um sentido de pertencimento à cultura da região, porém, em relação à cultura popular em sala de aula, um dos professores aponta um dos problemas previstos:

[...] contribui só que assim, a gente acaba dando mais valor ao que é de fora do que ao que tem na própria região, assim se a gente pensar o nordeste é riquíssimo em cultura popular, mas às vezes se eu disser vamos trabalhar alguma coisa que tem aqui, um cavalo marinho que tem aqui, os alunos já não se interessam tanto como se eu dissesse que a gente ia trabalhar uma coisa de fora, agora contribui muito, claro, por que aí eu posso trazer palestrantes, posso levar eles pra vivenciar uma questão da cultura local, contribui muito, mas às vezes tem essa dificuldade por que os próprios alunos muitas vezes rejeitam o que é deles, o que é da terra (Professor D, EP).

O relato do docente da EP demonstrou o desafio de trabalhar a cultura popular de Goiana ou da região, pois ele percebeu que os estudantes valorizavam a cultura a qual não pertencem. Talvez, a cultura popular precise de mais atenção em sala de aula para que haja valorização, e para que a cultura erudita ou a cultura que não se aproxima dos educandos não seja comparada com o popular local. A visão dos estudantes talvez esteja atrelada à perspectiva para a cultura popular numa visão preconceituosa, e de classe baixa.

Os professores entrevistados não participavam de nenhum grupo de cultura popular, mas já tiveram contato, realizaram visitas e presenciaram apresentações

culturais. Apenas um professor mencionou a participação de grupos de escola de samba, quando morava no distrito municipal de Carne de Vaca. Em geral, todos tiveram contato com atividades culturais, mas não a participação e a frequência em determinados grupos culturais, em especial de caboclinhos.

Coletamos as percepções dos educadores na valorização da temática de cultura e cultura popular em sala de aula, para associarmos isto ao conceito de professor intelectual de Giroux (1987) para fundamentar o posicionamento teórico na luta contra as imposições ideológicas e pedagógicas. Vejamos:

Foi, até pra tirar um certo preconceito que muitos alunos principalmente aqueles de matriz evangélica têm em relação a alguns movimentos da cultura popular, que não querem aceitar, demonizam a situação, principalmente da cultura negra, também é importante para dar essa visão diferenciada para mostrar que aquilo é cultura, que aquilo é importante, que nós somos negros, brancos, indígenas através dessa miscigenação e valorizar aquilo que nos foi negado, porque senão, se a gente não valorizar, se a gente não conhecer aí a gente vai tratar com preconceito, e com preconceito vai vir a violência, como já aconteceu na escola e isso não é legal. Por exemplo, quando eu digo “você conhecem fulana de tal que dança no caboclinho?”, aí os alunos dizem “ah! A catimbozeira”, aí eu digo “não, e o que é catimbó para vocês?”, aí eles saem dizendo para mim, aí a gente vai lá naquela raiz para mostrar o que é catimbó, que não é aquela demonização que algumas pessoas cristãs da cultura judaica acham que é. Então, a partir dos conceitos prévios deles que eu saio esclarecendo que aquele conceito é um conceito que foi construído por interesses de menosprezar a cultura negra, de menosprezar a cultura indígena, foi uma questão da cultura branca que precisava para se sobrepôr à cultura negra e dominar. Isso ficou no nosso inconsciente sendo transmitido e retransmitido de que aquilo é uma cultura inferior, de que aquilo não é cultura, mas aí a gente vai tentando desconstruir os quinhentos anos de submissão que as culturas negras e indígenas da nossa região sofreram (Professor B, ER).

A abordagem do professor revelou a importância da cultura popular para um problema da escola. A escola vivenciou, alguns meses antes, um caso de preconceito religioso: um estudante de religião de matriz africana sofreu violência verbal e até corporal. Por isso, a percepção da importância da cultura popular foi interpretada pelo professor como a porta de entrada para desnaturalizar os preconceitos dos educandos.

A ênfase da cultura popular com a sua importância ocorreu no campo da cultura material, como nos apresenta outro professor: “Goiana é uma cidade muito rica, todo nosso patrimônio histórico, cultural. Então nós temos um campo enorme o que nos falta

e a disponibilidade de um profissional para acompanhar as visitas aos patrimônios” (Professor P, EI).

O professor ainda reclamou do tempo de aula que a Sociologia tem no ensino médio: não há possibilidade de aulas de campo. Ainda assim, ele revela que o tema da cultura abre espaço para que os estudantes tenham contato com algumas comunidades e trabalhos de campo, a exemplo dos relatos de alguns alunos brincantes do caboclinho, pois esses estudantes “passam para os demais colegas um pouco da sua experiência, da origem do caboclinho e mais a visita lá que o mestre com mais propriedade ele passa pra gente um pouco dessa cultura” (Professor P, EI). Assim, a cultura tem a sua importância e as possibilidades de aulas práticas e dinâmicas de conhecer a cultura material local. Essa, porém, foi uma das poucas vezes em que a expressão cultural local dos caboclinhos emergiu nas entrevistas como prática docente.

Mas, em que pese a quase total ausência dessa expressão cultural nas aulas de Sociologia, a sala de aula emerge como um espaço para leitura e interpretação da realidade cultural local. Assim, um professor nos apresentou a importância da cultura em sua prática docente:

Eu acho que as escolas e os currículos deviam ser um pouco freireanos de tentarem dentro da comunidade que se estalasse tentar ler a realidade daquela comunidade, ver não só a questão econômica, social, mas cultural pra tentar trazer aqueles elementos que estão em torno da escola, do educandário pra dentro da escola e começar mostrar de como se constituiu aquela história, de como é aquela cultura, o que representa aquilo, o que a gente vê hoje é que se fala e se canta em verso, prosa em todo país, que Pernambuco é terra da multiculturalidade, mas o que a gente vê é que os ritmos externos ao estado eles se sobrepõem por que não tem uma divulgação e até mesmo a cultura nossa não fomenta essa prática cultural, esses ritmos, então a gente perde um pouco. Um exemplo disso é o centro de tradição Gaúcha que toda semana eles se reúnem para trabalhar, pra discutir, pra dançar, então isso valoriza. Nada contra a bancada do funk, eu até gosto um pouco assim do ritmo, não das letras, mas se você for observar a bancada do povo do Maracatu e outros ritmos nossos, a própria ciranda é muito mais bela, tem muito mais musicalidade (Professor M, EP).

O professor que valoriza a cultura local seria, portanto, o professor intelectual que instiga os alunos a olharem para a comunidade local e pensarem criticamente acerca da realidade. A intenção do docente com o currículo é pautado na aproximação da cultura local com a sala de aula como contribuição para a educação. Os professores entrevistados

relataram que abordam em sua prática docente a realidade local em diálogos com a cultura e a cultura popular, se não diretamente, indiretamente, com exemplos da cultura popular em consonância com o conceito de cultura em geral. Sobre a teoria crítica e o relato dos docentes acerca da importância da cultura popular em sala de aula, a partir da teoria crítica percebemos que:

A importância de tal teoria é indiscutível, pois, por meio dela, os professores podem desenvolver uma pedagogia emancipatória que relacione linguagem e poder, que considere seriamente a experiência popular como parte do processo de aprendizagem, que combata a mistificação e ajude os estudante a reordenarem as experiências cruas de suas vidas, por meio de perspectivas abertas pela história, pela filosofia, pela sociologia e por outras disciplinas correlatas (GIROUX, 1987, P. 51).

O cotidiano da cultura está estritamente relacionado à sala de aula, e esse conteúdo do popular dialogado com as experiências dos educandos, ao permitir a percepção do jogo de poder existente na cultura popular, e com o diálogo, ajuda a gerar a emancipação dos estudantes a partir de suas experiências com as teorias que a Sociologia oferece como contribuição.

Os planejamentos dos conteúdos para as aulas derivam dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, e a maioria dos professores alega que, ao conhecer a turma, fazem o planejamento a partir da necessidade dos alunos acerca de determinado tema. A respeito do planejamento e da utilização do livro didático com a temática em questão, os professores foram enfáticos:

Geralmente, o livro didático que nos vem, pelo menos o de Sociologia, nunca é aquele que a gente escolhe, aí quando ele vem, vem com um olhar muito sul, sudeste. Eu particularmente não utilizo muito quando é voltado para cultura não, porque a cultura que vem inserido nele é a cultura de lá, não que a cultura de lá não seja importante, mas eu acho importante primeiro a gente conhecer a cultura daqui, da nossa região, da nossa cidade, de Pernambuco. Aqui na escola tem algumas obras que eu utilizo, Casa Grande e Senzala, Sobrados e Mucambos, Açúcar tudo de Gilberto [Freyre] e têm vários outros que eu saio mesclando de História com Sociologia, Filosofia e Antropologia. O [livro] *O que é etnocentrismo?*<sup>12</sup> é muito bom (Professor B da escola ER).

---

<sup>12</sup> Livro de Everardo Rocha (1951), citado nas referências.

Ainda acerca do livro didático em relação a cultura e cultura popular, os professores tecem as críticas:

Os livros eles não dão essa abertura, a gente é que tenta colocar e fazer um link, tenta no contexto quando se fala da cultura tenta trazer pra muito próximo, pra regionalidade, pra questão local. Eu acho que a grande sacada seria tentar produzir alguns materiais, isso dentro do próprio contexto que o município agora tá trabalhando a questão da adesão ao sistema nacional de incentivo à cultura, de criar um fundo municipal de cultura, um conselho municipal de cultura, então eu acho que se “linkasse” isso e se pegasse pra disseminar a cultura local, a escola como ponto de partida, um espaço formador e conscientizador da cultura local, da cultura popular eu acho que seria interessante. Não sei se haveria vontade política pra se tentar dar esse passo. Na realidade, a gente tem buscado muito algumas publicações locais, regionais, locais que eu digo do estado e pegar alguns vídeos de carnaval, vídeos de algumas agremiações e compilar e tentar mostrar por isso. Na realidade, o que está contido no livro a gente começa a trabalhar e traz essa realidade local pra dentro do contexto, pra começar a sair daquela visão um pouco sulista e botar a visão mais regionalista e mais local (Professor M, EP).

Os recursos que os professores utilizam são inúmeros, tais como textos, vídeos, aulas de campo, revistas e seminários. O livro didático deveria ser o principal recurso utilizado com rigor, mas nessa temática os professores tomam o livro como recurso auxiliar dentro de um conjunto de meios que eles têm acesso. Sendo assim, “o livro didático não contempla os nossos conteúdos, praticamente nós não utilizamos. Em um ou outro momento a gente utiliza para usar o texto, por exemplo” (Professor P, EI). Além de não contemplar o conteúdo de cultura e cultura popular, o livro didático, segundo o professor:

Ele é utilizado uma vez por mês porque os alunos reclamam muito que o nível dele é muito alto para o entendimento deles. As dificuldades principais são primeiro por ser uma escola técnica a gente tem pouco tempo pra trabalhar mais profundamente, há uma superficialidade na abordagem das temáticas, a gente abordar mais conceitos, tenta um pouco intensificar, mas é muito difícil em relação a realidade mesmo (Professor PP da escola EP).

Em todas as escolas de Goiana o livro adotado foi “Tempos Modernos, tempos de Sociologia” (BOMENY et. al. 2013). Houve uma reconfiguração na nova edição do livro, porém, ele não contempla nenhum capítulo específico sobre cultura; dessa forma, no quarto bimestre, não aborda os conteúdos relacionado à área da Antropologia.

Percebemos, através das entrevistas, que a cultura popular de Goiana tem sua efervescência nos meses próximos ao carnaval, pois as expressões culturais de Goiana possuem uma relação estreita com o Carnaval. Nesse sentido, questionamos os professores se, no período carnavalesco, havia uma abordagem acerca da temática da cultura popular e em especial dos caboclinhos, mesmo que o primeiro bimestre esteja distante daquele em que a temática está prevista no currículo. As respostas foram: “São abordados, principalmente por causa das manifestações da nossa localidade, neste período, assim como no período junino” (Professor B, ER).

A cultura popular se reflete no período carnavalesco com mais intensidade; assim, os alunos, segundo o professor confeccionaram uma fantasia com materiais recicláveis e ele separou ritmos onde cada turma “pegaria um ritmo e tinha que falar, dar uma aula sobre aquele ritmo e depois fazer uma dança sobre o ritmo” (Professor D, EP). As atividades e os eventos são propagados nas escolas, principalmente na semana que precede o carnaval. Segundo o professor PP(EP), a cultura dos caboclinhos não foi tema do evento na escola, mas foi feita uma abordagem acerca do frevo, do maracatu, mas nada em relação aos caboclinhos.

A contribuição da cultura para as duas escolas pesquisadas revela: ainda que a cultura seja tema extemporâneo ao bimestre do período carnavalesco, ela está presente por meio de eventos culturais promovidos pela escola. Por isso, percebemos que a cultura popular determina e adentra os muros da escola, independentemente do livro didático ou dos parâmetros.

O conceito de cultura trazido por Giroux (1987) não trata da sua simplificação de depósito de conhecimentos, valores e práticas sociais acumuladas, perpassadas aos estudantes, mas “tal concepção de cultura recusa-se a considerar a cultura dominante e institucionalizada como um discurso selecionador e privilegiado, que pode funcionar para legitimar interesses e grupos específicos” (GIROUX, 1987, p.46). A partir dos apontamentos do autor, dialogamos com os conceitos de cultura e cultura popular na definição dos professores:

Cultura seria um legado, aquilo que nos foi legado de outros períodos, de outras gerações, aquilo que nos foi deixado por nossos pais, avós e antepassados. E cultura popular seria aquela cultura, hoje eu vejo como uma cultura abrangente, mas ainda muito com um estigma, com um preconceito, vamos dizer assim. Todo mundo diz que não tem preconceito contra o povo de terreiro, o povo de umbanda. Um

exemplo, um coco de roda e se tiver um Wesley Safadão na rua o que vai prevalecer? Na grande maioria das vezes a massa vai para Wesley Safadão, não vai para o coco de roda, então a cultura popular seria aquela cultura que está muito próxima a nós, está muito presente, mas ao mesmo tempo muito desvalorizada, que a gente não valoriza, é aquilo que a gente tem em casa e não valoriza, cultura popular eu definiria assim (Professor B, ER).

O conceito de cultura percebido pelo professor se direciona para o acúmulo de conhecimento e práticas que são herdadas. Ao tratar da cultura popular, ele apresenta a desvalorização da população local às práticas culturais de Goiana em detrimento da cultura de massa, com os forrós eletrônicos.

Assim como o primeiro professor abordou o conceito de cultura, os demais se aproximaram de sua visão: “Eu acho que cultura é passada de geração em geração” (Professor D, EP). Segundo esse docente, “a cultura popular é mais voltada pra aquele tipo de gente, pra aquele povo, pra aquela sociedade, então são pequenas coisas dentro da cultura, é uma coisa mais específica”. É assim como o Professor PP (EP) percebe a cultura popular: “seria manifestações onde o povo participa ativamente desde dança, folclore, artes no geral, qualquer manifestação onde o povo é participante ativo”.

Percebemos que os conceitos de cultura popular apresentados pelos docentes da escola EP são limitados e não se estendem para as dimensões de poder e conflito. Esses professores não têm formação na área de Sociologia, História e Filosofia e isso talvez seja o indício da abordagem acerca da temática voltado para um conceito mais abrangente da cultura popular. Entretanto, sobre o significado de cultura popular, a concepção do professor M, da escola EP, vai além do observado nas demais falas, pois ele pensa no jogo do poder:

Eu acho que como Ariano coloca o erudito e o popular e junta, eu acho que é como também Antônio Carlos Nóbrega coloca de forma assim junto o erudito com o popular, no [Paulo] Freire eu acho que essa coisa de erudito e popular está muito dentro da questão cultural, de você achar que o erudito é uma coisa que pode ser movido ou ser consumido por alguém que tem uma cultura maior de que aquele popular que não conseguiu ascender nem economicamente, nem culturalmente, mas se você pegar o violino e a rabeça vocês vão ver que eles vão fazer erudito e popular e serão erudito e serão popular (Professor M da escola EP).

O olhar do professor M traz a visão de poder cultural que envolve dois termos importantes para a cultura: o erudito e o popular. Assim, “a cultura deve ser compreendida

como parte do terreno da política e do poder” (GIROUX, 1987, p.46). O professor apresenta a unificação dos conceitos e não a divisão conceitual. Na linha de pensamento deste docente caminha as percepções acerca da cultura popular por outra vertente. Vejamos:

A divisão da cultura erudita e da cultura popular é extremamente perigosa porque de certa forma você pode alimentar o preconceito contra a cultura popular. Eu prefiro dizer que tudo é cultura, eu realmente sou contra essa divisão da cultura popular e da cultura erudita, da cultura produzida pelo povo da periferia e o povo do centro, essa divisão de certa forma alimenta talvez o que já existe de fato que é essa divisão na sociedade entre os que têm e os que não têm, os que têm dinheiro os que não têm dinheiro, os que têm acesso a determinadas coisas até determinados bens de consumo e os que não têm. Ao falar da cultura popular é como se a elite também não fosse parte, como se o chamar essa “elite cultural” como se também esse não fosse membro do povo, fosse uma casta de seres iluminados que está longe do conceito de povo, por que têm pessoas do meio popular que gostam também de música erudita, têm pessoas do meio popular que gostam de visitar museu, então eu acho que essa divisão é uma divisão que eu acredito perigosa porque nós podemos alimentar mais preconceito contra a chamada “cultura popular”. Uma vez que a elite se apropriar dos caboclinhos vai deixar de ser cultura popular pra ser cultura da elite, como hoje a gente já vê em algumas manifestações em determinados lugares que não é uma manifestação popular. Enfim, é um conceito complicado, não dá pra você fazer essa separação com muita nitidez, é melhor a gente dizer que tudo é cultura do povo e que tudo faz parte do nosso patrimônio cultural. As sedes dos caboclinhos são todas na periferia, nas comunidades, os brincantes são todos do meio popular, mas aí nós temos as filarmônicas, a sede da filarmônica é no centro, a elite gosta, se a gente observa a maioria das pessoas que estão lá disponíveis para ouvir a música são as pessoas do centro, mas as que tocam são pessoas da periferia (Professor P, EI).

A definição de cultura popular para os professores entra na discussão de poder, e “a cultura é uma esfera de luta e de contradições, e deve ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definirem e afirmarem suas histórias e espaços de vida” (GIROUX, 1987, p.47). A cultura popular é esse conceito inacabado, mas a cultura erudita tenta acabar para sobrepor a sua perspectiva. A cultura popular vai se constituindo na sala de aula por aspirações do popular na lógica do erudito para se tornar acessível. Sendo assim, Saviani (1985) expressa que:

Descobrimo que a “cultura popular” só poderá se constituir num instrumento de realização das aspirações populares se for formulada em termos erudito e constatado que a escola é o veículo principal de acesso

às formas eruditas de cultura, a universidade se voltará para a educação escolar, cuidando com esmero da competência em todos os níveis, ramos e disciplinas e lutando para que a democratização da escola passe do plano proclamado para o plano da realização efetiva (SAVIANI, 1985, p.83).

Através dos três excertos selecionados das entrevistas sobre a visão dos Professores B (ER), P (EI) e M (EP) do que é cultura popular, podemos classificar, nas suas falas, o conceito mais fundante, consistente e claro da cultura popular. Concluímos que “é importante que os educadores compreendam claramente os elementos teóricos que dão significado ao papel do intelectual transformador e o tipo de teoria educacional crítica na qual tal papel está fundamentado (GIROUX, 1987, p.41).

Esses três têm formação em História, mas independentemente da formação acadêmica dos docentes, os professores de Sociologia, ao exercerem sua função, deverão buscar ou criar o perfil para atender aos requisitos de conteúdos em sala de aula. Podemos concluir que a aprendizagem dos professores, assim como a dos alunos, não ocorre da mesma maneira. A compreensão da cultura popular pelos professores é diferenciada entre os docentes pesquisados; com isso, “dependem tanto do sujeito que apreende quanto do objeto de apreensão, não sendo, assim, iguais: podemos citar as aprendizagens por imitação de um modelo, por repetição, por ensaio-e-erro ou descoberta (insight)” (ANASTASIOU, 2003, p.05).

Os docentes nos revelaram que o diagnóstico da aprendizagem dos educandos é medido por provas, atividades, debates, relatório das aulas de campo, seminários, conversas com os alunos em sala de aula ou até mesmo em uma atividade mais prática, como nos revela o Professor D da escola EP: “eles se interessam porque é uma coisa mais dinâmica e divertida, eles querem fazer, querem ensaiar, querem fazer roupa diferente, então a gente vê pelo interesse deles que eles aprenderam”. Enfim, por meio de alguns instrumentos avaliativos, os docentes perceberam a aprendizagem dos alunos acerca da temática e dos conceitos discutido em sala de aula.

A interação dos estudantes em sala de aula, segundo os professores, “depende geralmente da turma”, “os alunos interagem nos debates”, “apresentando também suas vivências culturais”, quando os docentes, por meio de aulas dinâmicas, promovem a interação entre os alunos e os professores que levam a refletir e gerar a consciência aos educandos que são parte do processo de aprendizagem, e que constroem o conhecimento

em sala de aula, como nos apresenta o Professor B da escola ER em relação à construção do conhecimento dos alunos:

Alguns alunos dão sugestões de livros, de filme também. Teve um, por exemplo, acho que foi MB<sup>13</sup>, tem um filme de Lázaro Ramos que eu não conhecia, que é chamado Cafundó, que é falando da cultura negra lá no Rio Grande do Sul, no Sul, Sudeste, muito interessante.

A lógica de construção do conhecimento e o processo de interação entre alunos e professores são importantes na construção da aula dinâmica para resultar no aprendizado dos alunos e, assim, tornar o político mais pedagógico, com significados em que se percebam os educandos como agentes críticos, com a possibilidade de problematizarem o conhecimento e criarem uma porta de entrada para o diálogo. O conhecimento dos educandos se torna significativo de tal forma a transformá-lo críticos para a sua emancipação (GIROUX, 1987).

Em que pese não ter sido tema das aulas observadas, a relação dos caboclinhos em Goiana desperta o interesse dos estudantes em sala de aula; a seguir, vejamos os relatos dos professores:

Eu acho que desperta, porque muitos já tiveram pais, avós que passaram, que brincaram nesses ambientes e que não sabiam ou sabiam e reprimiam, não queriam falar, não valorizavam, e a partir dessa nova visão de cultura, de valorização de cultura é que a gente está percebendo e desconstruindo aquilo que foi construído de negativo na cabeça desse jovem (Professor B da escola ER).

Os professores presumem que os alunos tiveram contato com a cultura dos caboclinhos por meio dos seus familiares, pois a maioria dos estudantes menciona alguém muito próximo deles que faz parte de algum grupo de caboclinhos; a partir das falas dos alunos em sala de aula, os professores deduzem. E com o contato ou a proximidade de pessoas proativas da cultura, despertam assim o interesse dos educandos pela temática:

A princípio sim, se o assunto for do interesse deles eles participam, eles vêm com exemplo, agora porque cultura realmente é um assunto muito bom, por que é do interesse deles geralmente, mas às vezes pega aquele dia que eles estão com foco em outra coisa, aí nem um assunto bom como cultura prende a atenção deles (Professor D da escola EP).

---

<sup>13</sup> Esse aluno participou do grupo focal realizado para essa pesquisa.

A proposta apresentada para o interesse pela cultura local ocorre por incentivo tanto de uma aula dinâmica como expositiva, desde que “se comece a produzir alguns materiais e comecem a se fazer as mostras, comece a se popularizar essa maneira de fazer cultura, de demonstrar cultura” (Professor M da escola EP). Para que a cultura dos caboclinhos não chegue à sala de aula com o olhar a princípio preconceituoso pelos estudantes, como nos relata:

No geral, por ser uma temática pouco abordada e até de certa forma pouco trabalhada em sala devido ao tempo dependendo do tipo de manifestação cultural que a gente tá falando tem até certo preconceito por parte dos alunos, por outros não, eles se interessam, vão atrás, buscam e aí que é o interessante de fazer o debate onde cada um mostra a sua opinião, sua posição, vai argumentar e vai defender seu ponto de vista, sua ideia (Professor PP da escola EP).

O papel do professor intelectual é despertar o olhar investigativo a respeito da temática, assim como o conhecimento da cultura local. A visão preconceituosa da cultura dos caboclinhos pode advir da elite, impondo a cultura erudita sobre a popular e despertando, assim, nas classes média e baixa a falta de interesse pela cultura local. Mesmo com o problema de tempo para as aulas de Sociologia, os professores são os agentes que podem transformar em processo de aceitação a cultura que faz parte do popular.

Ao ouvir os estudantes em sala de aula, o docente pode tomar a iniciativa para a socialização dos grupos culturais que alguns estudantes não conhecem ou que menosprezam. Destarte, a participação em sala de aula dos educandos que estão ativamente em grupos culturais pode colaborar para a aprendizagem da cultura, bem como para descentralizar a visão do professor como detentor do conhecimento, criando uma aula conduzida pelo docente e construída pelos alunos. Vejamos o relato:

Há uma maior participação principalmente quando a gente fala da cultura popular e a gente cita alguns folguedos que têm alunos nossos que fazem parte. Quando nós falamos no caboclinho eles vão falar, por que alguns são apaixonados pelo caboclinho e são brincantes e na comunidade deles tem um caboclinho e eles se sentem orgulhosos de fazer parte. Então eles participam, eles gostam de falar. E têm outras que são as burrinhas, que na verdade existe uma quantidade maior de brincantes se assim fizermos uma estatística de brincantes na burrinha de que mesmo propriamente dos caboclinhos. Também eles gostam e pela curiosidade eles mesmos pesquisam e eu abro espaço para falarem (Professor P da escola EI).

Se as aulas envolvem a cultura local, os professores repensam suas práticas em sala de aula e percebem que, com a aula, há autonomia e emancipação dos estudantes, pois “a cultura é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se ‘representar’ como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo” GIROUX, 1987, p.47). A visão dos professores acerca do desinteresse ou do interesse dos alunos perante a cultura popular em sala de aula é exploratório e, como os docentes avaliam o conhecimento da cultura popular para a formação dos estudantes, assim foram as percepções:

Cultura eu acho que é muito relacionado à educação, então a cultura da gente diz que a gente deve respeitar os mais velhos, então eu acho que na sala de aula os alunos têm que respeitar o professor, se eles faltam com respeito a mim eles não estão seguindo a cultura, o que a cultura manda (Professor D da escola EP).

A relação de respeito e a cultura para este professor seria o medidor do interesse do alunado para com a cultura, mas sobre a cultura popular o professor não foi explícito. Já na visão de outro docente: “eu acho que o estudo da cultura de modo geral contribui no sentido de despertar primeiro para a valorização da cultura e depois a busca de uma identidade cultural” (Professor P da escola EI, 2015). O segundo professor caminha no sentido de que os estudantes enxergam a cultura popular como aquela que propicia o sentimento de pertença a Goiana, criando a identidade local.

Outro docente apresenta um fator histórico, gerado a partir da ditadura militar: a perda da criticidade com a retirada das disciplinas de Ciências Humanas do currículo do ensino médio<sup>14</sup>. O período da ditadura estabeleceu as trevas para o conhecimento não crítico acerca da sociedade, política, economia e cultura, e com a suspensão das disciplinas da área de Humanas não se geraram problemas apenas para o Ensino Básico, mas consequências drásticas também no Ensino Superior. Por isso, conclui que, com o governo militar, gerou-se uma dívida:

A importância é ímpar, é muito grande e eu acho que é uma dívida que a ditadura militar nos deixou quando cortaram muito as disciplinas da área de humanas. Eu acho que duas aulas de História, uma aula de Sociologia é pouco, é pouco pra gente ver tanta coisa, pra gente poder trabalhar tanta coisa (Professor B da escola ER).

---

<sup>14</sup> Como já explicado antes, essa situação pode retornar com a nova proposta de reforma do ensino médio e a possível retirada das disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Há dinâmica nas aulas com a temática da cultura e cultura popular, pois os professores têm o olhar direcionado para a manifestação cultural mais próxima dos alunos. Com isso, planejam visitas, passeios, aulas de campo para a aproximação à realidade cultural. Nesse sentido, há atividades práticas de campo. Vejamos:

Eu planejo, não tenho dificuldades de marcar com o grupo, às vezes eles querem alguma coisa nova, vamos dizer assim, então é aí que a gente vai visitar outros ambientes, outros ambientes que eu falo não só daqui da cidade, de outros municípios, outros grupos. Quando a gente trabalhou, por exemplo, foi no ano passado [2015] quando a gente trabalhou ciranda a gente teve que ir para Itamaracá ver Lia<sup>15</sup>, a gente ligou, ajeitou direitinho com ela, aí foi para Itamaracá, aí viu a questão da ciranda lá. Eles dizem “ô professor, vamos conhecer outras coisas, tem Lia, né? Tem Lia lá em Itamaracá, né? A gente já conhece fulano dos caboclinhos, seu Biu, né?” aí eu digo “então tá certo, vamos marcar” aí a gente agenda e não tem problema não (Professor B da escola ER).

Sim, a gente sempre procura trazer alguém pra falar ou levá-los até um ensaio, uma apresentação, agora assim nem sempre é possível, mas está dentro do planejamento [real] (Professor D da escola EP).

Os relatos dos professores expressam as possíveis pontes de acesso à visitação cultural, assim como o critério dos alunos na escolha do local de visita. Porém, existem outros docentes que não fizeram aulas de campo e a sua abordagem foi conceitual, teórica, expositiva, “focado nos vestibulares e nos concursos que eles vão fazer no futuro, ENEM, dessas formas, a gente teve até um pouco tempo, a gente teve que focar mais no conceito do que na prática em si da vivência da cidade” (Professor PP da escola EP).

O olhar crítico sobre a escola como a instituição que concilia as políticas públicas com a cultura popular local é relatado por um docente:

A gente na realidade deveria tentar trabalhar a política pública com a cultura popular local e que as escolas, elas também fizessem parte desse processo de construção não só metodológica, mas didática pra começar a empoderar o alunado desse ritmo [os caboclinhos], desse modo de fazer cultura. Então, existe ou se sente a dificuldade de caminhar nesse sentido (Professor M da escola EP).

A partir da fala do professor, registramos o seu olhar crítico em perceber o papel da cultura popular, e que ela não consegue empoderar ou emancipar sem a contribuição

---

<sup>15</sup> Lia de Itamaracá é uma referência da cultura popular pernambucana, residente na Ilha de Itamaracá, Lia é compositora e cantora de ciranda, considerada uma mulher simples e a mais famosa cirandeira do Nordeste brasileiro.

das políticas públicas direcionadas à sua valorização. Saviani (1985) percebe a educação no dever de ter as suas intenções e objetivos:

Nós queremos educar de modo intencional e por isso nos preocupamos com a educação. Ora, agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos. Por isso, a reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos na educação. Partindo de uma compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, referindo-o à realidade existencial concreta no homem brasileiro, pode-se enunciar esquematicamente objetivos gerais para a educação brasileira: a educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. Esta é a forma através da qual traduzimos, em termos de Brasil, o significado da educação como promoção do homem (SAVIANI, 1985, p.52).

Para Saviani, as práticas pedagógicas devem ter ação intencional ao transmitir o conhecimento. Com isso, associamos aos objetivos dos professores de planejar as aulas almejar determinado fim: que esse fim seja o conhecimento crítico ou a intervenção social na realidade local. Um dos objetivos da Sociologia no Ensino Médio é causar o estranhamento e a desnaturalização. O significado de estranhar se estreita para o sentido de que alunos não questionam, não duvidam ou não criticam o conhecimento e a realidade que os cerca e, com o estranhamento, eles passam a exercer tais competências. Ao perguntarmos para os docentes se eles perceberam a partir das aulas de Sociologia a desnaturalização e o estranhamento por parte dos alunos, eles relataram que:

O estranhamento é forte, porque tem professor que não gosta de tocar nesse assunto, tem professor que não gosta de falar de determinados temas de cultura, principalmente de cultura popular para não haver o conflito, para não haver o conflito, mas aí esse conflito eu transformo em debate, eu faço com que eles reflitam, com que eles revejam alguns conceitos, mas o estranhamento é muito grande, porque é uma coisa como eu estou te dizendo que por muito pessoas de fora que eu convido também colaboram, a gente está tentando reverter essa situação, e na medida do possível eu lhe diria que a gente já vai com 60, 70%, não está em 100% não, mas está em 60, 70% de mudança positiva (Professor B da escola ER).

Pela fala do Professor B, alguns professores compreendem que o estranhamento seria um conceito ruim, pois é entendido como o ato de repugnar, abominar e antipatizar. Então, considera-se que os docentes relacionam os conceitos de desnaturalização e o estranhamento como sinônimos de preconceito. Da mesma forma, outro docente fala do

estranhamento e reproduz a visão equivocada em relação ao que se espera nos Parâmetros Curriculares:

A reflexão feita em sala de aula quebra muito disso, mas como nós somos uma cidade bastante rica na cultura popular de qualquer forma mesmo não se sentindo não tendo esse sentimento de pertencimento a cultura popular, mas não é coisa completamente estranho a eles. Então, eu acho que esse estranhamento ele é diminuído a partir do conhecimento adquirido em sala de aula e da troca de experiência também entre os alunos (Professor P da escola EI).

A expectativa de um olhar mais crítico na percepção dos estudantes acerca da cultura popular local é dificultado pela influência dos meios de comunicação sobre a cultura popular:

A questão da força da mídia, você consome um produto totalmente externo ao seu ambiente, então se aquilo que vem, vem de fora e se massifica e você tende a se alienar da questão da cultura local, você só vê aquilo, você pode até não gostar daquilo, mas de tanto você ouvir a massificação é tão forte que você é absorvido e vai embora. Eu acho que a gente tem essa dificuldade que o aluno percebe e incorpore a questão da cultura local (Professor M da escola EP).

Em termos gerais, os educadores radicais mencionados por Giroux (1987) criticam o papel, desempenhado pela escola, de reproduzir o conhecimento da cultura dominante. Por isso, o pensamento do professor em criticar a mídia e sua força de transmitir o gosto, a apreciação pela cultura dominante, tudo isso cega os alunos em sala de aula; dessa forma, ele encontra dificuldades para que os estudantes incorporem e não reprovem a cultura local. Assim, a escola é reprodutora de sentidos, “uma vez que fornece, a diferentes classes, e grupos sociais, formas de conhecimento, habilidades e cultura que não somente legitimam a cultura dominante, mas também direcionam os alunos para postos diferenciados na força de trabalho” (GIROUX, 1987, p.55).

A Sociologia como disciplina no Ensino Médio veio para quebrar esse paradigma reprodutivista dos saberes dominantes em sala de aula, ou de ao menos esclarecer aos alunos que os saberes têm forte ligação com a questão do poder e de classe. A cultura popular em sala de aula é um conteúdo selecionado pelos professores que ameaça os saberes eruditos, mas, influenciados pela mídia, alguns estudantes têm a atitude de criar preconceitos acerca desse conteúdo.

Para enfrentar esse preconceito, as práticas docentes devem ser aproximadas da realidade dos educandos. A experiência de lecionar temas como cultura e cultura popular e as experiências fora da sala de aula com a cultura são:

Sentimento muito bom, eu me sinto à vontade, minha família é um pouco miscigenada nessa questão, nós temos pessoas católicas, nós temos pessoas no candomblé, nós temos pessoas espíritas, kardecistas, nós temos pessoas evangélicas da Assembleia, da Batista, e o interessante é que ninguém nunca teve atrito. Existe um respeito, e é isso que eu tento passar para os meus alunos, que embora eu não pertença à sua religião eu devo respeitar a sua religião, que embora eu não comungue dos seus princípios de cultura, você gosta de coco, eu gosto de rock, você gosta do caboclinho, eu gosto do maracatu, isso não faz com que o outro seja teu inimigo não, que o outro seja melhor ou pior que você não, ele só é diferente, ele gosta de uma coisa diferente, não é como os times de futebol? Que aí por conta dessa briga ferrenha leva à violência, aí eu tento diminuir esse preconceito para poder também diminuir a violência que alguns casos acontecem na nossa sociedade (Professor B da escola ER).

Por meio do respeito mútuo entre os seus familiares acerca da aceitação religiosa, o professor transfere sua experiência para amenizar o conflito e preconceito religioso da escola em que leciona. Outro docente direcionou para a valorização da cultura local, expressando que:

Acho que pela importância, se a gente não conhece a cultura da gente a gente vai conhecer o quê? Eu acho que essa é a importância de conhecer e valorizar a cultura da gente, é aquela história que eu falei no começo a gente acaba valorizando mais o que é de fora, mas a gente tem que observar também o que a gente tem, as riquezas que tem aqui e passar para os alunos (Professor D da escola EP).

A valorização da cultura local parte do princípio de reconhecer o conhecimento popular e não reprová-lo. O contato com o meio popular proporciona o respaldo desta experiência para a sala de aula, causando a sensibilidade e a criticidade dos estudantes. É o que expressa o docente:

Relatar a experiência é extremamente difícil. Eu tenho uma experiência pequena de apenas dois anos, mas eu me identifico com a temática por que também eu sou uma pessoa que veio do meio popular, de modo que não seja daqui, mas eu venho do meio popular, então existe já naturalmente uma sensibilidade pra despertar, pra sensibilizar os nossos alunos para se valorizar, se dar a importância a uma cultura que é deles,

que é um patrimônio cultural que pertence a eles (Professor P da escola ED).

As transformações culturais podem gerar as mudanças e construções do conhecimento crítico:

Os alunos sejam motivados a perceber o ambiente ao seu redor e analisar de forma crítica, de forma mais profunda, então provocar esse interesse é o que a gente procura e nesse processo às vezes a gente sente dificuldade de fazer com que esse interesse, eles peguem algo novo, eles passem a entender e eles criem uma opinião, criem um ponto de vista em relação à sociedade, que é dinâmica, que a cultura é dinâmica, que nada é imutável, que tudo se transforma diariamente, corriqueiramente, é o que a gente busca também trazer (Professor PP da escola EP).

Os professores trabalham o conteúdo de cultura e cultura popular com mais dinamismo, com o auxílio de inúmeros exemplos pautados no conhecimento sobre a teoria/conceito. Isto se torna evidente nas experiências fora de sala de aula. Portanto, o conhecimento da cultura dialoga com a realidade social e cultural dos estudantes em todos os momentos. A partir das aulas observadas e analisadas e dos relatos dos professores, percebemos que a escola de Goiana, embora seja espaço de reprodução, torna-se também um espaço que envolve poder e política, dentro da lógica dialética, em que as condições históricas, culturais e ideológicas são cenários para contradições e para lutas (GIROUX, 1987). A Sociologia nas escolas médias do município busca a reflexão crítica e a ação interventiva nos alunos para as modificações das realidades dos discentes, a exemplo da posição de alguns educandos em favor da restauração do patrimônio das igrejas locais que mostraremos adiante.

A visão dos professores de Goiana acerca da temática se aproxima desse processo de escolarização que resulta na reflexão crítica e leituras da realidade cultural e social pelos alunos. O papel central da Sociologia é criar nos professores e estudantes o conhecimento que ultrapassa a sala de aula, que constrói pontes com as realidades culturais e aprofunda a criticidade acerca do mundo em que vivemos. Em Goiana verificamos que a abordagem acerca da realidade cultural de fato ocorre, porém, encontra-se fragmentada com exemplos e curtas interpelações acerca da cultura local. No caso dos caboclinhos, percebemos que os educandos conhecem superficialmente a prática cultural.

A aproximação dos estudantes à realidade local é feita através de temas como cultura material e imaterial, identidades culturais do Nordeste e de Pernambuco.

Por meio dos relatos dos professores, identificamos que os docentes que têm a formação na área de História e que estão lecionando Sociologia têm mais domínio de conteúdo e de experiências com a cultura popular, e articulam melhor a temática em sala de aula. A formação acadêmica dos professores influencia a dinâmica da aula, pois ensinar é vivenciar o momento, e eles vivenciam o momento da cultura popular em sala de aula e se desprendem dos livros com segurança do domínio de conteúdo que ultrapassa as salas de aulas.

Não confirmamos a hipótese de o professor morar na cidade de Goiana influencia as aulas, mas constatamos que a formação na área das Ciências Humanas é um fator que contribui para direcionar as temáticas de cultura e cultura popular para os seus discentes como conteúdo potencializador do desenvolvimento da reflexão crítica e da capacidade interventiva na realidade cultural que os cerca.

Para Anastasiou (2003, p. 19), “o papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade dos mesmos, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades”. Foi o que observamos na sala de aula das escolas Profissional e Regular: o papel do docente e como ele direciona suas aulas fizeram toda a diferença para os estudantes no processo de aprendizagem e leitura de mundo que os cerca, conforme pudemos conferir nos grupos focais.

A formação e a experiência com a cultura popular são os nutrientes necessários para desenvolver os frutos. Mas para sabermos como se deu o desenvolvimento desses frutos e quais os nutrientes que eles têm absorvido, vamos tratar no capítulo seguinte acerca dos alunos que estão “nutridos” ou “desnutridos” de fontes de energia que transformam sua capacidade crítica e reflexiva.

### **CAPÍTULO 3 - A árvore com seus frutos: reflexão e mudança**

A pedagogia radical atenta para uma nova Sociologia da Educação nos Estados Unidos e Europa, e a sua contribuição ao nosso trabalho ganha notoriedade pelo fato dessa pedagogia criticar a ideologia da pedagogia tradicional. Ela se preocupa em questionar os conhecimentos das classes dominantes e que é legitimado na escola, pela opressão da classe dominante à classe dominada dentro do sistema educacional. Por isso, verifica-se a falta de neutralidade da cultura dominante na escola, impondo formas de raciocínio, linguagens e relações socioculturais. Longe de ser neutra, percebemos a cultura escolar ligada ao poder para privilegiar os educandos das classes dominantes (GIROUX, 1997).

A abordagem didática é o instrumento para mediar o saber científico dos professores e a sua prática; a mediação da teoria e da prática é o processo de compreensão da realidade educacional que estamos pesquisando. Relacionamos as práticas culturais locais com as teorias e os conceitos correlatos, verificando em seguida como a temática da cultura popular emerge na prática didática local, em particular a manifestação cultural específica do município de Goiana, os caboclinhos.

A concepção de *Intervenção social*, segundo Saviani (1985), e a *reflexão crítica* a partir de Freire (1989) serão reportados também neste terceiro capítulo como referencial teórico de nossa pesquisa. Os conceitos utilizados fundamentam a parte empírica de nosso trabalho dissertativo. A reflexão crítica é uma ação coletiva, prática social que sucede o canal de interação entre os indivíduos, com ênfase na linguagem. O indivíduo suscita o seu pensamento crítico, interagindo socialmente por meio do diálogo.

O Parâmetro Curricular Nacional-PCN (2000) nos informa que, por meio do conhecimento sociológico, o aluno poderá desenvolver o pensamento reflexivo e crítico mediante os conflitos e situações do mundo moderno, além de despertar uma compreensão crítica da leitura de mundo. Segundo Saviani (1985), o ser humano é um ser que possui a capacidade de modificar a situação para aceitar, rejeitar ou transformar. No entanto, sua capacidade interventiva está ligada ao grau de consciência desta situação. Saviani utiliza o conceito de intervenção a partir da tomada de consciência crítica que o indivíduo possa ter.

A compreensão dos educandos sobre as manifestações culturais locais na dimensão reflexiva e/ou interventiva constitui a dinâmica deste capítulo. Assim,

analisamos em que medida as aulas sobre cultura e cultura popular conduzem os educandos à intervenção social e/ou à reflexão crítica de sua realidade.

Ampliando o olhar para o sistema educacional, percebemos o saber que o sistema requer da prática educativa crítica, que é uma educação como uma forma de intervenção no mundo. Segundo Freire (1996, p.61), ensinar exige que os professores percebam a educação como uma forma de intervenção no mundo. “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 1996, p.61). Sabemos que o sistema educacional é entendido como uma prática imobilizadora e dissimuladora de verdades, mas os professores podem mobilizar os educandos para a intervenção sobre a realidade cultural e social em que se encontram, e assim, quebrar os paradigmas reprodutivistas da escola. A Sociologia como disciplina do Ensino Médio tenta tornar possível a percepção das reais intenções desse sistema.

Os conteúdos que a Sociologia carrega para o Ensino Médio são vários, mas nos detivemos a analisar os relativos à cultura e à cultura popular. A partir da abordagem desse conteúdo em sala de aula houve a possibilidade de investigar os resultados que eles vêm conquistando para a educação básica em Goiana. Com isso, esse capítulo se debruça sobre os educandos que participaram das aulas de cultura observadas na pesquisa. Os alunos têm o papel central nas aulas, desde a sua elaboração (por serem planejadas para eles), até a busca da mediação do conhecimento para resultados na aprendizagem, na leitura de mundo, na conscientização crítica.

Na primeira parte deste capítulo os conceitos de reflexão crítica e intervenção social são trabalhados para o embasamento teórico, assim como para a análise de quais resultados as aulas vêm trazendo para os estudantes. A segunda parte aborda as análises das falas dos educandos nos grupos focais, realizados com alunos de cada modalidade de ensino (Referência-Integral, Técnico-Profissional e Regular) para avaliarmos em que medida as aulas de cultura e cultura popular refletiram sobre eles, resultando ou não numa reflexão crítica acerca da cultura local ou uma possibilidade de ação interventiva sobre a sua realidade.

As nossas considerações se baseiam em teóricos que conceituaram fundamentalmente a intervenção social e a reflexão crítica para que percebamos os frutos

concebidos a partir das raízes estendidas e fixadas em solo firme que canalizam nutrientes necessários através da prática docente, para que não seja uma árvore fixada na areia.

### **3.1 O talo do fruto: a reflexão crítica e a intervenção na realidade**

A escola é uma instituição marcada por aspectos históricos e estruturais das formas culturais ideológicas. De acordo com Giroux (1987), o sistema escolar caminha para o terreno político e ideológico, com base na perspectiva da cultura dominante, sendo ele um espaço no qual existe constante batalha e intercâmbio entre as vozes dominantes e subordinadas. A partir desse pensamento, percebemos que os conteúdos que podem modificar o espaço escolar não são privilegiados. Mesmo assim, o ambiente educacional reverbera as desigualdades e as lutas de classe de nossa sociedade.

Para a nossa compreensão dos conceitos que irão delinear o capítulo, buscamos nas referências teóricas o conceito de reflexão sem o adjetivo de crítico. Saviani (1985, p.23) contribui para o sentido do conceito:

E que significa reflexão? A palavra nos vem do verbo latino “reflectere” que significa “voltar atrás”. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Este é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar.

O conceito de refletir está ligado com o ato de filosofar e direciona para um conhecimento que não advém do senso comum, mas sim de um pensamento mais profundo, consciente de tal ato ou objeto. Freire (1996) faz considerações acerca da falta de discussão dos professores com os alunos sobre a realidade concreta e da necessidade da relação da disciplina com os seus conteúdos ser pensada criticamente com a realidade social. Entre as suas questões, destacamos o seguinte:

Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e

ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p.17).

Para que os educandos pensem criticamente ou atentem para as modificações da realidade que os cerca, o professor não deve pensar que o papel da escola é bloquear a situação ou a realidade fora da escola, ainda mais fechar os olhos para a realidade, pois a escola não pode ter aversão à sociedade: ela faz parte dessa sociedade, sendo a instituição que regulamenta, controla e intervém socialmente na vida dos educandos. A escola neutra não existe, seria uma máquina que não precisaria de professores para funcionar.

A curiosidade como requisito para a inquietação faz parte desse processo de reflexão crítica, assim como o pensamento dos alunos acerca da realidade social também o é, uma vez que o professor, ao estimular a pergunta, irá gerar a curiosidade, a inquietude. Quando o docente estimula a pergunta, abre espaço para a reflexão crítica sobre ela, e a partir das perguntas, ao invés da passividade em captar as explicações dos professores, surgem respostas a perguntas antes não realizadas. Com isso, o resultado da aula é reduzir a centralidade do docente em defesa da curiosidade necessária dos educandos (FREIRE, 1996). Esse processo dialético não anula as intervenções explicativas dos professores acerca da temática estudada.

A reflexão crítica faz parte do processo que é gerado a partir de um conhecimento pautado no senso comum, filosófico e científico. Sendo assim, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 1996, p.22). A assimilação da prática com a teoria faz parte do processo de reflexão crítica, e esse processo é ir além do conteúdo exposto pelos professores, dos conteúdos programáticos, é refletir e fazer leitura de mundo que se inicia na sala de aula e a ultrapassa. Para Saviani:

Conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 1985, p.13).

A reflexão crítica não está deslocada do conceito de intervenção. Para se pensar criticamente a realidade cultural e social, apontamos ideias que buscam as transformações sociais por meio da associação da reflexão com a intervenção:

[...] não se age primeiro, depois se reflete, depois se organiza a ação e por fim age-se novamente. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. É como não existe reflexão total, a ação trará sempre novos problemas que estarão sempre exigindo a reflexão; por isso, a filosofia é sempre necessária e a ideologia será sempre parcial, fragmentária e superável (SAVIANI, 1985, p.29).

Os dois conceitos não estão deslocados, mas em conjunto, interdependentes entre si, para uma educação que visa à intervenção da realidade refletida. Freire (1996), ao falar sobre a educação como intervenção, refere-se às intervenções que buscam transformações na sociedade, nas relações humanas, na economia, no direito, no território, na educação, como também as que pretendem imobilizar a história e manter as injustiças. Nesse sentido, as ações com mobilizações para as transformações justas ou injustas não deixam de ser intervenções, mesmo que busquem mudanças injustas. De acordo com Freire (1996, p.69), “para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano”. Percebemos que a intervenção é inerente às relações humanas.

O conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, e vice-versa, assim é a dependência da educação em pensar a sociedade e modificá-la. Para a mudança da escola e da sociedade, as duas não devem ser pensadas separadamente das modificações. Pensamos com Morin (2001, p.100):

O bloqueio levantado pela necessidade de reformar as mentes para reformar as instituições é acrescido de um bloqueio mais amplo, que diz respeito à relação entre a sociedade e a escola. Uma relação que não é tanto de reflexo, mas de holograma e de recorrência. Holograma: assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. Recorrência: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade.

Diante disso, como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola?

Há a impossibilidade lógica de superar essas duas contradições que acabamos de enunciar; mas este é o tipo de impossibilidade que a vida sempre desdenhou.

O pensamento do autor se desloca para uma intervenção mais geral dentro do sistema educacional. E os educandos, assim como os professores, têm a capacidade de intervir, pois todo ser humano atenta para as mudanças de sua situação (SAVIANI, 1985). Sendo assim,

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 1985, p.41).

O conceito de intervenção associado ao de promoção humana é a chave para o pensamento de Saviani, pois ele considera que a educação tem esse papel de promover o homem, e que as necessidades humanas determinam as metas educacionais, necessidades que devem ser pensadas a partir da realidade para que a ação educativa seja formada em contexto concreto.

Os objetivos das ações educacionais com valorização a partir de metas podem resumir a tentativa do homem em querer mudanças no que está posto: “poderíamos, pois, dizer que se a valorização é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser, os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é” (SAVIANI, 1985, p.42).

A transformação da realidade parte da capacidade de aprender para intervir, recriar, que decorre do processo do ensino. O ser humano é um ser social e histórico, que tem a capacidade de aprender. Por esse motivo, somos seres que aventuramos em criar, construir, reconstruir, entender pra mudar e não para reproduzir a lição dada (FREIRE, 1996).

Com relação à transformação, comparamos o homem com a cultura para entendermos o processo de criação, recriação, constatação e intervenção. O pensamento de Freire (1996) com o de Saviani (1985) contribui para a ideia de que o homem não é um ser passivo e indiferente à situação.

O conhecimento torna os educandos mais capazes de intervir na realidade, e os educadores que propiciam a reflexão ou a intervenção social não são neutros ou ingênuos. Por isso, o pensar certo que os professores devem transparecer aos estudantes é a sua forma de estar no mundo e com o mundo, e os alunos são seres históricos que têm a capacidade de refletir, intervir no mundo e de conhecê-lo.

As aulas sobre a temática investigada na disciplina de Sociologia em Goiana têm resultado no processo de reflexão ou intervenção por parte dos educandos? As aulas podem promover um processo emancipatório e autônomo nos estudantes?

Na parte seguinte, as vozes dos estudantes que participaram das aulas de Sociologia vão emergir, indicando a compreensão dos conceitos e conteúdos acerca da cultura popular e a sua relação com a compreensão de intervenção e reflexão crítica. Na seção, os perfis dos alunos serão delineados.

### **3.2 Os “frutos” refletem criticamente**

Para falarmos acerca das implicações que os conteúdos de cultura têm em sala de aula sobre os estudantes, precisamos fazer um quadro para entendermos os perfis dos educandos do município de Goiana. Para maior detalhamento da condição socioeconômica, disponibilizamos quadros gerais que apresentam os perfis dos estudantes nos anexos 10, 11 e 12.

A escola de modalidade integral de referência apresenta educandos com a faixa etária de idade entre 16 e 17 anos. Selecionamos para o grupo focal alunos com perfis diversificados. Parte dos selecionados moram fora do centro, em sua maioria em bairros periféricos ou distritos do município. Os estudantes pesquisados não moram no bairro da escola, mas em localidades condizentes com a classe econômica de seus pais. Verificamos que os educandos vivem com os seus familiares em casa própria e possuem renda familiar de até dois salários mínimos. O grau de escolaridade dos responsáveis corresponde ao Ensino Médio ou Ensino Fundamental completo.

Na modalidade de ensino Técnico-Profissional, os alunos apresentam perfis socioeconômicos diferenciados dos estudantes da EI, pois a renda familiar é maior e o grau de escolaridade dos pais e responsáveis são de nível superior, em sua maioria. Apenas um dos alunos informou que o pai não tinha o Ensino Médio completo, enquanto os demais disseram que o nível de escolaridade mínima era o Ensino Médio, com alguns pais com nível de mestrado. A faixa etária dos estudantes é entre 16 e 17 anos, eles não trabalham e a maioria dos pais e responsáveis tem casa própria. Os alunos que moram na cidade de Goiana residem no centro, mas a maioria deles vive em municípios vizinhos como Pitimbu (PB), Conde (PB) e Condado (PE). Há uma diferença nas rendas familiares entre as modalidades de ensino: a EI tem perfil econômico inferior que a EP. Percebemos

uma ligação entre os níveis de escolaridade dos pais, a renda declarada e a modalidade de ensino dos educandos: os que têm melhor renda estão na escola profissionalizante.

Por fim, os perfis dos estudantes da escola de ensino regular indicam a faixa etária entre 17 e 18 anos de idade, a maioria alunos que moram no centro da cidade em casa própria. Apenas dois deles vivem nos distritos de Goiana. Os pais ou responsáveis desses discentes têm escolaridade entre o Ensino Fundamental I e II, com poucos deles com ensino médio completo e superior. A renda familiar tem uma variação, mas a média é de dois salários mínimos. Observamos que estão na modalidade regular os alunos com renda mais baixa.

A partir das falas dos educandos, analisaremos se os perfis socioeconômicos deles fazem o diferencial na compreensão dos conteúdos ou se eles se refletem no seu desempenho enquanto aprendizes detentores de capital cultural (Bourdieu, 1979), para servir como moedas de troca e status e manter a dominação sobre os estudantes que não têm o capital cultural requerido pela lógica dominadora da escola.

Percebemos o elevado grau econômico da renda familiar dos alunos que fazem parte da escola EP em detrimento das demais, e que existe a possibilidade de o grau de instrução dos pais e responsáveis influenciar diretamente na renda familiar e no conhecimento dos estudantes. Mas questionamos se o grau de escolaridade dos pais tem influenciado na formação dos filhos e que o capital cultural que eles detêm é aquele valorizado pela escola. Observamos e analisamos, a partir das falas dos alunos, a potencialidade para a reflexão crítica, as leituras de mundo e as intervenções na realidade, e salientamos que o diagnóstico dos perfis aponta para a influência do grau de instrução familiar sobre as experiências escolares.

Verificamos que a compreensão dos conteúdos de cultura e cultura popular pelos estudantes agregou valor à sua aprendizagem; percebemos também as suas experiências na aprendizagem da temática. Os alunos da escola ER compreendem que os conteúdos somaram em suas vidas e apresentam alguns exemplos desse acréscimo:

Sim, posso dar poucos exemplos, assim aprendi mais sobre minha cultura popular aqui de Goiana, várias coisas que eu nem imaginaria aprendi, sobre a praça próxima da rua da Baixinha, aprendi várias outras coisas também que eu não estou recordando aqui neste momento, mas acrescentaram várias coisas, e é muito legal a aula, gosto, interessante, não é chata, assim a gente se entrosa bem, deixa a gente falar, ele quer

que a gente pense, dar a nossa opinião, isso é bem interessante (KV da escola ER).

Sim, como os caboclos de lança, eu imaginava que era de Recife, a cultura de Recife, Olinda, e na verdade nasceu aqui, poucos sabiam, na verdade eu acho que poucos alunos de ensino médio também sabiam assim que nasceu aqui, porque a gente vê mais pro lado de lá, assim Olinda, Recife, mas os prefeitos daqui não dão valor também, não dão valor mais pela cidade. No meu entender, é uma cultura boa, uma cultura interessante, me orgulho também de nascer na cidade, de vir da cidade, dessa cultura (GN da escola ER).

Sim, aprendi mais sobre a cultura de Pernambuco, geral e da própria cidade de Goiana, tipo, por exemplo, as igrejas, a gente já fez até um passeio pela cidade para conhecer algumas praças e igrejas (TP da escola ER).

Percebemos, nessas falas, o surgimento da valorização da cultura local e material: as descobertas das origens de algumas culturas locais despertam o sentimento de pertença à cultura popular; as experiências com a cultura popular em sala de aula fazem os educandos pensarem a respeito da identidade cultural. Ainda constatamos que o professor leciona alguns conteúdos além do planejamento, e que os traz para a realidade cultural da escola. Também coletamos as experiências e percepções dos estudantes da escola EI acerca das aulas de cultura:

A gente fica por dentro da cultura da nossa região, cada região tem a sua cultura, aí a gente fica sabendo, por exemplo, aqui em Pernambuco o caboclinho (DS da escola EI).

Eu aprendi que acrescentou muito, aprendi que o ser humano ele quando nasce com a cultura, ele aprende a cultura familiar e depois vai crescendo vai passando o tempo ele vai aprendendo a cultura da sociedade, do lugar onde ele vive e vai aprendendo várias culturas, mas ele não deixa a própria cultura que é a da família, ele sempre tem aquilo consigo. O nosso país é muito cultural, tem várias culturas e o nosso estado também é muito rico em cultura (JA da escola EI).

Cultura, a gente nasce em uma cultura e de acordo com o tempo a gente vai adquirindo novas culturas, cultura popular do nosso Estado, cultura da sociedade e cada dia a gente vai adquirindo as outras culturas, a gente conhece na escola na matéria de Sociologia a gente conhece as outras culturas, culturas dos lugares (KR da escola EI).

Quando nascemos nós já temos uma cultura fixa, nós aprendemos a falar, o modo de agir, como pensar diferente, a nossa cultura do frevo, do caboclinho. Eu acho assim que o tempo que a gente vai passando de acordo com a família, com a nossa sociedade a gente vai agindo de forma que aprende (PH da escola EI).

A cultura ela ajuda muito para ter uma reflexão pra pensar também, pra descontrair, pra não ver somente um ângulo só. (ML da escola EI).

Eu conheci algumas culturas que eu não fazia nem ideia que existia e daqui de Goiana também, algumas culturas que eu nem sabia, dos caboclinhos, do carnaval (LR da escola EI).

Mesmo de forma rudimentar, os educandos fazem a relação entre o conceito de cultura geral e o de cultura popular, compreendendo a relação das duas culturas a partir da Sociologia em sala de aula. Eles percebem a cultura geral, que nasce em uma sociedade; agem, falam, aprendem e comportam-se; e a cultura popular eles entendem como as práticas que vão adquirindo na região em que vivem.

Por fim, a percepção dos estudantes da escola EP acerca do ensino de cultura popular na disciplina de Sociologia e as suas exemplificações para a nossa análise da compreensão dos educandos. Vejamos:

Ele mudou bastante meu ponto de vista em relação a algumas coisas, por exemplo, algumas culturas diferentes da minha, algumas culturas que eu não sabia que existiam, alguns tipos até de religiões que não eram bem explicadas e a partir do estudo da Sociologia algumas culturas foram explicadas (SR da escola EP).

Eles só fizeram acrescentar já que eu tinha um gosto sobre cultura principalmente Pernambuco, Brasil em si, só fizeram acrescentar ainda mais e hoje eu tenho mais admiração e conteúdo pra poder escutar ou comentar sobre eles (TM da escola EP).

Bem, acredito que abre meus olhos pra uma realidade diferente, outros lugares, outros modos de fazer as coisas, modo de se vestir, essas coisas (VM da escola EP).

Abriu assim novos horizontes, enxergar o mundo com outros olhares (GM da escola EP).

Esses tipos de conhecimentos ajudam também não apenas a gente a conhecer um pouco mais de povos desconhecidos, mas também a conhecer um pouco mais da cultura, conhecer um pouco mais da história do nosso estado, acho que isso é muito importante por que aí a gente consegue abrir novos horizontes, e valorizar um pouquinho mais daquilo que a gente às vezes acaba perdendo com o passar do tempo (DA da escola EP).

Abriu mais a minha visão sobre as outras culturas, tinha mitos que foram mais explicados pelas culturas que tinha em minha mente e eu descobri novos costumes, danças, comidas (RR da escola EP).

Percebemos, nas compreensões dos educandos, que a cultura, no sentido costumeiro de hábitos e as crenças em sala de aula geram discussões que relacionam a cultura popular do Estado de Pernambuco com a realidade cultural de Goiana. O fato de os alunos perceberem que a Sociologia e seus conteúdos proporcionam uma nova visão ou a ampliação de suas visões mostra que há reflexão acerca da cultura por meio de uma visão crítica.

A Sociologia no Ensino Médio desperta o debate em sala de aula, por abordar inúmeros temas que instigam a interação entre os educandos e os educadores. Nesse sentido, perguntamos aos estudantes quais os temas relacionados à cultura e cultura popular que os atraem para o debate e a interação em sala de aula, e as respostas foram as mais variadas entre as modalidades de ensino, vejamos:

A gente debate muito, e o que gera uma euforia na sala é sobre religião (TP da escola ER).

Essa cultura de religião, e também sobre a escravidão que levantou muito debate entre os alunos, eu achei interessante também, por também fazer parte do Brasil, História, achei bem interessante (GN da escola ER).

A cultura do candomblé assim teve uma palestra aí a maioria da minha sala são evangélicos, aí houve um debate, o mais interessante por parte de certas pessoas, que não conheciam a cultura, tinham medo e tal, gerou o debate bem grande, sobre o professor se ele era [do candomblé], sobre as pessoas que estavam na escola. Houve professor que passou mal, alguma coisa assim, aí o debate foi muito grande, porque assim a ignorância é a falta de conhecimento, as pessoas ficam sem saber o que fazer no meio de tanta coisa. Quando você tem o conhecimento devido aí é mais fácil de lidar com certas coisas, essa cultura do candomblé foi muito forte assim, foi o que a gente mais debateu na sala, passou muito tempo falando sobre isso, todos os alunos, professores e tal, até que agora parou mais, porque ele trouxe uma palestra pra cá, uma apresentação no caso, e os alunos também daqui que eles se voluntariaram, que eles são do candomblé, houve muita polêmica em toda a escola, todas as turmas, de manhã, de tarde e de noite, foi isso uma das coisas que gerou mais polêmicas aqui neste colégio (KV da escola ER).

Religião, principalmente a do candomblé, e algumas coisas da sociedade que as pessoas interagem (AC da escola ER).

A questão da religião do candomblé, todos acharam coisa de outro mundo, não sabem como é a religião deles, o que é que acontece. Eu meio que concordo desse tipo que eles pensam, só os deuses deles é o certo e os outros tudo errado, só dizem que existe um Deus. Pra mim não, pra mim existem várias religiões e cada uma tem seus deuses, e a questão da escravidão no Brasil, foi o que gerou muita coisa na sala, e teve pessoas que discutiram, pessoas que deram suas opiniões e gerou certos conflitos na sala que até hoje isso não se debate (MB da escola ER).

O diagnóstico dos estudantes acerca das aulas foi que houve interação e, portanto, gerou-se o debate nas aulas, envolvendo as temáticas principalmente de religião e escravidão. Na entrevista com o professor desta modalidade de ensino, ele nos relata o caso da discriminação religiosa e da violência física sofrida por um dos estudantes que participa do candomblé; a partir do episódio, as aulas de Sociologia foram direcionadas

para amenizar o preconceito religioso. Os estudantes mencionaram que a escravidão também foi um tema polêmico, que envolveu a temática da religião, percebendo que a discriminação racial respinga sobre a religião candomblecista. A repercussão das aulas se estendeu a toda a escola, mobilizando vários professores numa ação contra o preconceito e à violência.

Na escola EI as respostas dos alunos foram diversificadas acerca das aulas que mais os atraíram quanto à temática: a miscigenação, as cotas, signos e significados e a subcultura estiveram presentes nas falas.

A miscigenação nos atraiu, pois aprendi muito mais coisa com isso porque sem essas aulas eu não sabia como é que era que veio parar, o país da gente com muitas culturas, e formado a partir da cultura de outros países como franceses, americanos tem também os índios, várias culturas (PH da escola EI).

Na matéria de Sociologia o professor falando sobre a cultura evangélica e a cultura do candomblé, acho que era alguma coisa assim, e em relação ao tridente por que para os evangélicos o tridente significa uma coisa ruim que era um instrumento de satanás já para a cultura do candomblé é uma entidade que protege o terreiro, ele é do bem e esse instrumento ele usa pra espantar as pessoas más que vão invadir aquele lugar (KR da escola EI).

Eu achei que o que chamou mais minha atenção foi quando ele falou sobre a nossa cultura, a nossa própria cultura, porque eu achava que cada um fazia do seu próprio jeito, do seu próprio sentido porque queria, mas não é a nossa própria cultura, por exemplo, se um pernambucano [vai ao] Rio de Janeiro, vão conhecer ele por causa da cultura dele no modo de falar, no jeito de se vestir, e é a mesma coisa se um brasileiro for chegar a outro país vão o reconhecer logo por causa da sua cultura, aí me chamava atenção a aula nesse ponto, da nossa cultura que a gente adquire e pra perder é muito difícil (JA da escola EI).

Sim, na matéria de Sociologia e História levantou um debate sobre o sistema de cotas e de castas, uma pessoa sendo de casta inferior subir pra casta superior e de cotas sobre os negros que poderiam entrar na faculdade por esse sistema (DS da escola EI)

Sobre Sociologia o professor ensinou, falou sobre cultura e subcultura. Parece até ser igual só que cultura quer dizer uma cultura popular e dentro desta cultura está outras culturas que é chamada pelo nome subcultura (ML da escola EI).

A compreensão dos estudantes da escola EI é múltipla, pois envolve temas que foram lecionados na disciplina de História e Sociologia, e os relatos apresentam conhecimentos gerais acerca da cultura, ainda confusos.

A escola EP apresenta os temas das aulas que chamaram atenção e geraram debate em sala de aula, com exemplos de práticas culturais diferentes da cultura brasileira. O

conhecimento cultural de outras sociedades atraiu os estudantes; da mesma forma, algumas práticas culturais causaram impacto e estranheza:

A cultura da China que come carne de cachorro (RR da escola EP).

Bom, na minha sala de aula a única cultura que geralmente levanta algum tipo de debate é a cultura japonesa. Quando o professor comenta a gente debate muito, e essa cultura possui uma carga muito ampla, ela tem várias vertentes que acabam levando a algumas discussões (DA da escola EP).

A mitologia grega, por que a partir das histórias da mitologia grega a gente pode conhecer a cultura do povo da Grécia e descobrir quais eram as necessidades deles (GM da escola EP).

A cultura dos índios foi a cultura que me chamou atenção por que é um povo diferente, logo o jeito de se vestir chama muita atenção e foram os nossos antecedentes foi graças a eles que o Brasil tem a cultura que tem hoje (VM da escola EP).

A mitologia grega, a gente falou sobre costumes e tal, de tudo o que girava em torno, porque não eram só histórias inventadas que não tinham uma base num ensinamento (TM da escola EP).

Na minha sala foi a cultura chinesa em relação aos alimentos que em alguns geram nojos e em outros repúdio (EC da escola EP).

A cultura chinesa também, não só com a parte do alimento também a cultura das mulheres em colocar os sapatos apertados nas crianças para modelar os pés das garotas (SR da escola EP).

As culturas chinesa, japonesa e indígena inspiraram aulas que marcaram as discussões e a interação das turmas. Nesse grupo focal selecionamos alunos de salas diferentes, pois são três professores diferentes que lecionam na escola EP, e cada um enfatizou um aspecto diferente da cultura em sala de aula; com isso, percebemos que a cultura popular não marca as discussões em sala de aula, de acordo com esse grupo, mas aquilo que é novo, a cultura do outro que é diferente da nossa.

Para finalizar o ciclo de perguntas aos estudantes, acerca da compreensão deles sobre a cultura e cultura popular, perguntamos se eles saberiam citar conceitos ou conteúdos que martelaram em seus pensamentos, e as respostas do primeiro grupo da escola ER foram:

A questão das religiões, porque todo mundo vê as religiões como um meio de salvação, eles colocam religião como o centro de tudo, como se tudo girasse ao redor de religião, sendo o candomblé, sendo umbanda, sendo espírita, católico, evangélico, fora as outras religiões que existem, como o budismo etc. (MB da escola ER).

Essa questão da religião a gente bate muito nessa tecla, porque gera um debate legal, gera um debate, mas não briga, é um debate super normal, super racional, assim bem normal, assim todo mundo debate num tom

bom, ele também fala que depende do tom que você fala com uma pessoa ela vai te retribuir no mesmo tom, a gente tenta falar mais baixo, às vezes aglomera, acontece algumas coisas aqui que as pessoas ficam bem agitadas, mas depois a gente volta ao normal aí fica tudo legal (KV da escola ER).

Religião, não tem como fugir desse assunto na nossa sala não, porque no dia que teve a apresentação do candomblé, se eu não me engano foi, não é criticando a religião deles, os evangélicos da nossa sala lá, querendo ou não foi uma espécie de preconceito que eles criaram na hora, muitos saíram fora no dia, muitos foram pra casa, até uns correndo, não sei porque, com medo, sei lá, aí no outro dia falaram que a religião deles, o evangelho deles não permitia isso. Então é o que, é uma espécie de ditadura que não permite. Que eu saiba religião é assim, cada um tem a sua, cada um tem a sua religião, e pelo meu entender cada um tem que respeitar a do próximo, até porque ninguém é mais do que ninguém, o que eu entendi é que eles queriam ser superior aquelas pessoas, que na verdade não são. Eu não faço parte do candomblé, mas eu respeito, conheço pessoas, tenho colegas que fazem parte e nem por isso eu tenho preconceito por nada (GM da escola ER).

A questão de Dom Pedro II quando veio a Goiana, que eu não sabia, fiquei super curiosa em saber, eu pesquisei pra entender do assunto, como foi, e é isso (TP da escola ER).

A religião foi a pauta mencionada pelo grupo focal da escola ER, que relatou o momento em que evangélicos expressaram o preconceito por outras religiões, assim como relataram a experiência da atividade de pesquisa: os alunos pesquisaram sobre a estadia de Dom Pedro II em Goiana, pois para eles foi um prestígio ter a figura histórica e política em sua cidade por alguns dias; isto promoveu o orgulho de se sentirem pertencentes ao local.

Os estudantes da escola EI, por outro lado, apresentam outros conteúdos marcantes após as aulas de cultura e cultura popular. São eles:

O sistema de cotas, de castas, de cultura e subcultura, e tipo de culturas que são diferentes (ML da escola EI).

Eu fico assim imaginando às vezes o sistema de cotas porque isso já virou cultura no Brasil, aonde você chegar, em qualquer região que chegar vai ter esse sistema, agora eu fico imaginando como um país que prega tanto sobre discriminação racial pra acabar com isso e ainda tem o sistema de cotas que pega uma parte das vagas que deposita, que guarda só pra raça negra, só pra pessoas que tem deficiência, como é que eles querem acabar com a discriminação fazendo essa separação ainda (JA da escola EI).

Eu sou uma das pessoas que também não aceita esse negócio de cotas, muitas pessoas ficam me julgando por conta disso. Eu não aceito, justamente porque as pessoas querem acabar com a discriminação e tem essas coisas de cotas, em todo lugar existe isso agora, pra prova do ENEM qualquer lugar (LR da escola EI).

A miscigenação, os portugueses entraram no nosso país no período de colonização do império do Brasil quem veio trouxe outras culturas, então o Brasil é um país multicultural, e ainda sobre o sistema de castas por que é uma cultura lá da Índia e é uma separação de classes sociais, é um sistema muito fechado e não há ascensão de uma classe pra outra, se a pessoa nasce naquela casta vai morrer naquela casta (KR da escola EI).

O sistema de cotas, por que assim se tem 10% mais pra entrar na faculdade 8% são brancos e 2% são negros eu foco nisso também por que eu não concordo com isso por conta da desigualdade social, a desigualdade muito grande aqui no Brasil, isso faz com que os negros não tenham oportunidade. Se você é pobre você vai morrer pobre, isso é pra mim desigualdade social que está fazendo com que isso aconteça (PH da escola EI).

O tema de casta e cotas martelou a mente dos estudantes da escola EI, e as questões das cotas foram entendidas por eles como uma política de desequilíbrio e desigualdade social, e não como uma política afirmativa de igualdade social. Nesse sentido, os educandos não concordam ou mostraram dificuldades em entender o posicionamento apontado pelo professor da disciplina, que tentou discutir o tema com a turma, apontando elementos que constituíram as políticas públicas de cotas para acesso às universidades.

A clareza nas mudanças acerca da cultura popular não ficou tão explícita nas falas dos estudantes; por meio do senso comum eles criticam o sistema de cotas, e essas políticas públicas de afirmação são consideradas como um fator cultural. Sabemos que as questões de cotas são políticas compensatórias das desigualdades históricas, dos agravantes históricos aos negros de nosso país, mas os estudantes consideraram que as mudanças na sociedade, com a criação das cotas, proporcionam desigualdades e inferioridade de raça. Vejamos a percepção acerca das mudanças culturais:

Eu acho que faz pensar e modificar, mas uns para melhor e outros para pior, têm culturas que alguns aceitam e outros não aceitam, aí o que é superior ao que tem mais desenvolvimento em relação à cultura pode modificar sim, agora dependendo dos protestos de outras pessoas pode modificar para o melhoramento da cultura ou para minimizar, para tentar ficar igual ao que a sociedade quer (ML da escola EI).

Sim, na questão que já tinha falado anteriormente do sistema de cotas me fez pesquisar, querer saber mais, além da sala de aula pesquisar em casa, procurar livros pra tentar me inteirar mais nesse assunto (DS da escola EI).

Eu acho que sim, porque antes em Tejucupapo teve um monumento de Maria Camarão aí antes de eu estudar sobre cultura popular eu olhava pra ele assim e pensava “já que teve o dela vai ter o meu também, eu não sou pior do que ela”, mas assim eu estudei. O professor abordou esse ponto aí me fez pensar, me fez refletir que ela contribuiu para a

cultura de lá de onde a gente vive e também sobre o sistema de cotas, eu pensei comigo “eu vou ser presidente do país e vou acabar com isso, eu não quero ter mais isso”, então abordando os conteúdos me fez pensar, me fez refletir para mudar a realidade (JA da escola EI).

O debate gerado em sala de aula criou nos alunos o desejo de mudar a realidade das cotas no país. Porém, a invisibilidade das classes desfavorecidas ou das culturas que são renegadas pelos alunos ao não discutirem, talvez por falta da abordagem dos professores acerca da questão, expressam o senso comum a respeito das cotas.

O conhecimento evidenciado nas falas dos alunos da escola EP está relacionado à cultura regional ou ao processo de modernização do país, como veremos a seguir:

Eu lembro do cantor Luiz Gonzaga, ele foi conhecido como o rei do baião, uma cultura bem nordestina (SR da escola EP).

Uma pessoa assim que me remete bastante é Ariano Suassuna, um autor que falou do sertão, falou dos problemas. Essas pessoas que remetem ao sertão, ao Nordeste me chamam atenção (TM da escola EP).

Eu lembro do livro O Cortiço, de Aluísio de Azevedo. Ele fala da cultura do povo brasileiro há muito tempo atrás e também lembro do cantor Luiz Gonzaga, que retrata a cultura nordestina, o que o povo do sertão passa (GM da escola EP).

Me veio na cabeça Ariano Suassuna, que na minha opinião foi um grande autor, ele levou à tona tudo aquilo que estava passando com aquele povo e isso abriu novas portas tanto para o povo nordestino quanto pra nossa cultura (DA da escola EP).

A associação do conceito de cultura ou de conteúdos culturais pelos estudantes está ligada aos autores que contribuíram para a cultura nordestina, com exceção de Aluísio de Azevedo, que contribuiu para a interpretação da modernização do Rio de Janeiro (Brasil), e também para a sua visão acerca dos hábitos dos brasileiros. Ao contrário dos grupos focais das outras escolas, este grupo relacionou a temática da cultura a autores e pessoas e não à teoria.

Notamos que as percepções e compreensões acerca do tema analisado são diversas entre os grupos focais pesquisados, mesmo que os professores elaborem conteúdos programáticos e planejados bem parecidos. Há uma divergência entre os conteúdos registrados e a prática em sala de aula; por isso, consideramos que os conteúdos e apreensões são distintos de uma escola para outra. Quando perguntávamos sobre a aprendizagem acerca de tais conteúdos, os educandos revisitavam os conceitos que foram

apreendidos há certo tempo, mas que repensaram e fixaram em suas mentes de uma forma crítica.

A partir das percepções dos educandos ao falarem acerca das motivações dos professores, perguntamos sobre a abordagem dos professores em relação à temática de cultura e cultura popular em comparação com outros conteúdos da Sociologia, e se os alunos conseguiram enxergar as diferenciações da abordagem de acordo com a temática. As respostas mostraram que a maioria dos estudantes pesquisados não percebeu as motivações diferenciadas dos docentes ou não teve uma resposta concreta acerca disso. Apenas três estudantes da escola EP relataram o seguinte:

Eu acho que em relação a isso, essa empolgação vem se perdendo justamente por que os professores têm que atiçar a nossa curiosidade não apenas pra gente buscar saber a nossa cultura, mas também a gente ficar curioso para saber um pouco mais sobre a cultura estrangeira, sobre a cultura de pessoas que fazem parte do nosso convívio e muitas vezes a gente não se dá o trabalho de procurá-los, e esse assunto é tratado como qualquer outro, não vejo uma empolgação maior, não vejo uma atenção maior pra trabalhar com ele (DA da escola EP).

Os alunos, que em sua maioria influenciam a aula, não dão tanta importância a isso e acaba perdendo um pouco do mistério da coisa que seria uma exaltação da cultura (TM da escola EP).

O fator que mais influencia são os alunos e eles, não tendo o objetivo de estudar, de ir atrás, de procurar conhecimento, desmotivam os professores e eles acabam passando o assunto como se fosse qualquer outro, apenas como meta de trabalho a ser cumprida (SR da escola EP).

Os alunos mediram a motivação dos professores não em relação ao conteúdo, mas aos alunos: os educandos são a causa principal da desmotivação da prática pedagógica com relação não só aos conteúdos de cultura e cultura popular, mas ao conteúdo em geral. Quando estendemos as perguntas para a especificidade da cultura popular, os estudantes entenderam o conceito e exemplificaram a sua compreensão de tal forma:

A valorização do povo, de Goiana mesmo, é um povo que não tem tanta cultura que é ativa hoje; ter tem, mas não dão muito valor, mas a valorização é uma boa iniciativa (GM da escola ER).

Pra mim, cultura é algumas coisas que a gente tem, boneco de barro, coisa mais antigas, burra, o boi, os carnavais daqui. Isso é cultura daqui, pra mim isso é cultura, o que a gente valoriza, o que a gente tem, as coisas que nasceram daqui são nossas raízes, o frevo é cultura, eu acho que é cultura (KV da escola ER).

Cultura pra mim é aquilo que vai passar de geração em geração (AC da escola ER).

É passado de geração em geração e tudo que aqui na nossa cidade de Goiana existe é passado de geração em geração como eu citei, é uma coisa hereditária, vai passando de pai para filho (MB da escola ER).

Alguns alunos dessa escola não souberam explicar, mas os que responderam, conceituaram a cultura local como sendo a reunião de objetos criados pelo povo, algo que perpassa por gerações e que deveria ser valorizado. Os alunos perceberam que a cultura local de Goiana precisa ser apreciada pela população. Constatar a falta de valorização da cultura goianense faz parte do pensar criticamente por parte dos educandos.

A cultura popular está estritamente relacionada à localidade geográfica, segundo as perspectivas de alguns alunos. Vejamos o que seria cultura popular para os estudantes da escola EI:

Cultura popular pode ser cultura da população, da sociedade, tipo a cultura daqui é a cultura do caboclinho (PH da escola EI).

Cultura popular é aquela cultura que é da população, dos amigos, na cidade; aqui em Goiana tem a cultura do caboclinho, lá em Santa Catarina tem o chimarrão (KR da escola EI).

Pra mim cultura popular é a cultura da população, tipo o carnaval (LR da escola EI).

Cultura popular pra mim é a cultura do povo. Todo mundo sabe a cultura de Goiana é os caboclinhos, todo mundo de Goiana sabe que essa é a cultura, quase todo mundo pratica, então essa pra mim é cultura popular, é aquela que todo povo da sociedade sabe, não o mundo, mas a grande maioria pratica (JA da escola EI).

Cultura popular pra mim é a cultura da população, uma população segue uma determinada cultura, uma igreja, não importa a religião evangélica ou católica, eles estão seguindo aquela cultura, um exemplo poderia ser a cultura goianense dos caboclinhos (DS da escola EI).

Um exemplo também sobre cultura já foi citado aqui também é sobre o carnaval, caboclinho e a questão da religião (ML da escola EI).

O significado de cultura popular é relacionado com a palavra *povo* ou *população*, assim como com determinada localidade ou sociedade. Sobre a cultura popular de Goiana, o que vem à mente dos estudantes é a prática dos caboclinhos e a religião.

Já os estudantes da escola EP têm a seguinte visão sobre a cultura popular:

Cultura popular seria aquela cultura mais acessível ao povo, à população, a mais comum (RR da escola EP).

Pra mim cultura são todos aqueles costumes, são histórias, é tudo aquilo que é exercido por um grupo e é passado para a próxima geração e aquilo vai acumulando, aquilo vai trazendo cada vez mais ideias pra contar e vai fazendo parte do cotidiano de cada um (DA da escola EP).

É uma manifestação popular que as pessoas criam de acordo com as suas crenças, de acordo com os seus costumes, de acordo com o cenário que eles vivem, a sociedade e vai sendo passado de geração em geração (GM da escola EP).

Eu acredito que cultura popular seja uma cultura feita para o povo e voltada para o mesmo (VM da escola EP).

Eu acho que como o próprio nome diz cultura popular é cultura de um povo, é a cultura que um povo criou para se adaptar à natureza, as coisas da natureza. Eles criaram uma cultura que é passada de geração em geração e traz a identidade de um povo (TM da escola EP).

Cultura popular pra mim é tudo aquilo a tradição de um certo povo, pode ser dança, uma comida, gírias (EC da escola EP).

Pra mim são determinados costumes, de um determinado grupo ou um povo que são passados de geração em geração marcando sua identidade de acordo como algumas gírias, a forma de se comunicar, a forma de se vestir, dançar, comer etc. (SR da escola EP).

A cultura popular se mescla com a cultura geral, assim como o seu efeito de se repassar por gerações. Essa cultura ganha o aspecto de identidade do povo, e é acessível a ele.

Para nos aprofundarmos na cultura local e na reflexão que os alunos fazem, questionamos os grupos sobre o que vem às suas mentes quando perguntamos o que é cultura popular e depois o que é o caboclinhos:

De imediato eu penso aqui na minha cidade, são as igrejas, as praças, esses casarões, deveriam ser valorizados na cidade, e não são (TP da escola ER).

As igrejas, que são bastante conhecidas também, até pelos turistas que visitaram Goiana e não visitam mais por causa da valorização que não existe mais, a questão também dos rios que cortam a cidade, é bastante interessante, o professor já ensinou a gente sobre o assunto, achei interessante. Eu me aprofundei mais sobre os caboclinhos, também eu não sabia que eles eram daqui, eu vim saber já com apresentações, assim aí eu fui me aprofundando mais no assunto (GM da escola ER).

Aqui na nossa cidade tem os caboclinhos certamente, também tem as burras, tem o frevo, porque aqui tem boneco de barro e várias outras coisas, como meus colegas citaram tem as igrejas que para a maioria dos moradores também são cultura. Sei pouca coisa sobre os caboclinhos, não me interessa pelo assunto (KV da escola ER).

O coco, que na época do São João tem várias apresentações, e sobre os caboclinhos sei quase nada, só que são daqui mesmo (AC da escola ER).

Vem os caboclinhos mesmo, não sei nada sobre os caboclinhos, mas já vi apresentações e achei muito interessante (GA da escola ER).

Em relação aos caboclinhos, a burra, o coco, e cultura pra mim é religião. Eu não aprofundei meus estudos nos caboclinhos não, então eu não sei muito (MB da escola ER).

Certamente, os estudantes pensaram de imediato na prática cultural dos caboclinhos, mas a centralidade de nossa análise é perceber que eles pensam, como seu exemplo cultural, os caboclinhos, mas não têm conhecimento de origem, dinâmica, caracterizações, significados da expressão cultural; os caboclinhos são mencionados e conhecidos pelos alunos por algumas apresentações nas ruas da cidade e a abordagem de alguns professores. Da mesma forma, percebemos o conhecimento de outras práticas culturais da cidade que não têm evidência, no caso, a dança do coco. E assim como o primeiro grupo de alunos, as respostas dos demais são parecidas, vejamos:

Eu não sei explicar sobre a cultura do caboclinho, eu já presenciei, mas nunca cheguei a fazer o que eles fazem não (PH da escola EI).

Vem a diversidade de conhecimento por que cada cultura tem o seu conhecimento, tem a sua aprendizagem, e quanto ao caboclinho, eu já presenciei, a festa do caboclinho é bonita, a dança, mas eu nunca cheguei a praticar não, e não desejo praticar (KR da escola EI).

Vem em mente primeiro a dança dos caboclinhos, só que eu não sei explicar, eu presencio eles mesmo fora de época, mas eu não sei explicar (LR da escola EI).

Sobre cultura, vem em mente várias coisas, vem o frevo, vem a questão da religião, vem o caboclinho mesmo, vem várias coisas, e sobre o caboclinho sinceramente o que eu sei é que é uma cultura de Goiana, não sei mais nada sobre isso, eu só sei que dançam, eu nunca presenciei (JA da escola EI).

Quando fala sobre cultura me vem à mente histórico familiar, porque cada pessoa nasce com a sua cultura e a gente adquire primeiramente da nossa família, aí depois vem adquirindo da escola, da sociedade. Sobre o caboclinho eu nunca presenciei, nunca vi, só sei que é uma cultura de Goiana, que a gente vive essa cultura, mas não pratica (DS da escola EI).

O que vem à mente quando fala de cultura e cultura popular é sobre tipos de movimentos, o conhecimento que se forma em ver cada uma das culturas existentes, é muito interessante saber e pesquisar sobre cada tipo de cultura. O que vem à mente é isso, sobre movimentos, sobre coisas diferentes. E sobre o caboclinho eu não tenho base desse assunto não (ML da escola EI).

Alguns presenciam as apresentações culturais, outros apenas sabem dos caboclinhos de “ouvirem falar”, o que aponta não haver direcionamento em sala de aula para a valorização da cultura local. Talvez seja esse um dos fatores para não despertar o interesse pela cultura local.

Os alunos da escola EP tiveram respostas que remeteram ao conceito de cultura, como identidade e tradição. Já sobre os caboclinhos, alguns alunos trataram com mais detalhes, principalmente com explicações por meio dos objetos e de seus significados.

Percebemos que o conhecimento da cultura popular local vem da vivência e experiências dos alunos no mundo real. Também entendemos que o nível de escolaridade dos responsáveis pelos estudantes tem influência na construção do conhecimento dos filhos. Os relatos de alguns alunos da Escola Profissionalizante, onde foram identificadas as famílias com maior nível de escolaridade, indicam as diferenças:

Tradição, a identidade de um povo, a forma de agir, de interagir, de conviver. Eu não tenho nenhum conhecimento abrangente sobre os caboclinhos, eu nunca procurei pesquisar (SR da escola EP).

Tradições de um povo, jeitos, o modo de andar, de falar. Eu nunca pesquisei, eu nunca fui abordado, mas eu acho que é por causa das penas de pavão, das flechas dos índios, eu acho que tem origem indígena (EC da escola EP).

Manifestações, músicas, jeitos de tratar as coisas, jeito de viver as coisas. Pra mim os caboclinhos são trabalhadores, a maioria são trabalhadores, de boia-fria, essas coisas, que usavam a dança, aquela manifestação como válvula de escape para os seus trabalhos exaustivos e tal, eles faziam aquelas danças, ganhavam dinheiro e se divertiam com as suas apresentações (TM da escola EP).

Uma só palavra, tradição. O que eu sei dos caboclinhos é que são parte da cultura de Pernambuco (VM da escola EP).

Identidade. Que os caboclinhos em suas danças eles remetem aos guerreiros indígenas que ajudaram o seu povo (GM da escola EP).

Cultura é a face do povo. O que eu sei sobre os caboclinhos é que eles estão sempre procurando remeter à cultura indígena, aquele povo guerreiro e através da dança passar um pouco dessa energia e dessa carga cultural que eles trazem consigo (DA da escola EP).

Seria cultura mais abrangente e cultura popular mais específica (RR da escola EP).

Alguns estudantes falam da origem dos caboclinhos com a contribuição indígena, assim como percebem que o grupo cresceu por meio de uma classe trabalhadora e menos favorecida, compondo os grupos de caboclinhos. Outros discentes não conhecem a cultura popular dos caboclinhos, por morar em outras cidades nas quais a expressão de cultura popular mais conhecida é a festa de São João.

O conteúdo da cultura popular abordado pelos professores impactou os pensamentos dos educandos, e as mudanças de suas visões são verbalizadas nos grupos focais. Essa é a última pergunta relacionada à reflexão crítica dos estudantes: o conhecimento acerca da cultura não é voltado para a memorização dos estudantes, é um saber que eles percebem no cotidiano, e associam o dia a dia com a teoria e o autor. O que conhecimento acerca da cultura tem causado?

No momento, eu lembro nada (GA da escola ER).

Assim mudança não, mas eles falaram algumas coisas aqui que eu não sabia, tipo esse negócio dos caboclinhos, um negócio de índio que tem, não sabia que fazia parte da cultura daqui, eu pensava que era só apresentação, não sabia que era uma cultura daqui não (AC da escola ER).

Sim, meus pensamentos foram bastante modificados, pois acrescentaram bastante conhecimento, como ali naquela rua em frente à prefeitura que ele mostrou várias fotografias antigas, mostrou que ali era um comércio, mostrou também várias fotos de igrejas, do colégio interno de freiras, várias coisas, também a questão dos caboclinhos, que foi de origem daqui que eu também não sabia. Aprimorou meus conhecimentos, eu fiquei sabendo muito mais coisas, me surpreendi com as aulas, porque às vezes os professores não abordam isso em sala de aula e no ensino médio os professores gostam bastante de abordar essas coisas e é bem legal, minha mente modificou muito, ficou mais aberta (KV da escola ER).

É coisas que eu não sabia, como as guerras das heroínas que teve em Tejucupapo, não da cidade, mas é distrito faz parte também de Goiana, achei bastante interessante sobre essa questão da guerra das heroínas (GM da escola ER).

Modificou, pois algumas coisas que antes a gente não sabia e acabou aprendendo, e como as batalhas das heroínas, toda vez que é comemorado a data tem um teatro. Já assisti e tudo, e ele contou como realmente foi a história, não é como contam no teatro e eu não sabia, eu sempre imaginei que a história realmente aconteceu como no teatro (TP da escola ER).

A consciência dos estudantes do que apreenderam acerca da cultura local existe, principalmente as práticas ou a origem de tal expressão popular, que marcam a história do povo de Goiana. Desse modo, alguns alunos relatam modificações na sua aprendizagem.

Este bloco de respostas teve a intenção de entender as modificações dos pensamentos dos discentes com relação à aceitação da cultura do outro, ou seja, o conceito de relativismo na prática de olhar a cultura que não lhes pertence com respeito. Nesse sentido, o grupo da escola EI expressa:

Em relação à mudança eu não mudo porque antes do assunto ser abordado em sala de aula eu não tinha assim uma base de conhecimento sobre essas coisas, ouvia falar sim só que nunca aprendia, então foi na sala de aula através das aulas elaboradas pelos professores que gravou mais sobre os assuntos na minha mente, então não teve nenhuma mudança por que foi de primeira, porque não tinha conteúdo, não tinha uma base sobre o assunto, eu não tinha argumento sobre o assunto, aí me ajudou a compreender mais, a saber mais e não chegou a ponto de mudar de ideia. Mesmo eu não sabendo o que era cultura, mesmo eu, não tendo base de nada, mas eu tinha opinião relacionada a igreja. Eu

faço parte de uma religião cristã aí tinha outras culturas que eu já não aceitava, porque eu achava errado. Só que houve melhoramento nesse meu pensamento que são religiões e temos que respeitar, mesmo eu não gostando, temos que respeitar (ML da escola EI).

Eu acho que houve sim uma mudança porque antes de começar o ensino médio meu pensamento sobre cultura, sobre miscigenação era bem diferente do que eu tenho hoje, eu penso que o nosso país, como tem várias culturas, a gente tem que aceitar a nossa e aceitar a das outras pessoas, mesmo que não concordemos temos que aceitar porque está no mesmo país (DS da escola EI).

Eu acho que houve sim uma grande mudança porque eu, às vezes, via pessoas de outras cidades, outros estados eu ficava me perguntando porque é que se veste daquele jeito, porque é que fala de outro jeito, e através das aulas eu fiquei ciente que é a cultura; eu não gosto, mas eu tenho que aceitar, é a cultura dele, o lugar onde eu vivo me permite que eu tenha a minha cultura, mas eu não posso exigir dele que ele tenha a mesma cultura que a minha, pois é de outra cidade, outro estado, então pra mim mudou muito, houve uma grande mudança, pois eu tinha um pensamento e agora tenho um pensamento contrário (JA da escola EI). Em minha opinião, antes de começar a estudar sobre isso, cultura pra mim era música, só música, ritmo e música. Aí, depois de estudar isso eu aprendi que cultura não é só música, cada um tem sua cultura, e realmente tem culturas que eu não gosto, mas eu tenho que aceitar (LR da escola EI).

Quando eu vim pra essa escola, pra falar a verdade, eu não sabia nem o que era cultura, não sabia nada sobre cultura, mas eu aprendi que ao decorrer da vida a gente vai aprendendo coisas novas, eu vim saber o que era cultura ano passado [2014]. O professor começou a explicar, mas não sabia tanta coisa como eu sei hoje sobre cultura, e houve melhoria sim, por conta da minha aprendizagem que ficou melhor e aprendi como eu devo me comportar na sociedade, o que eu não devo fazer e o que eu devo fazer (PH da escola EI).

A partir da pergunta, os educandos repensam as aulas acerca da temática. Revisitar as experiências em sala de aula abre a janela para a reflexão da cultura popular; estudar essa temática modifica os seus pensamentos que eram etnocêntricos. A ampliação do conhecimento gera as modificações nas mentes dos alunos, e o grupo da escola EP expressa que, ora houve mudanças em seus pensamentos, ora houve ampliação de suas visões:

Sim modificaram, foi o saber que tinha várias culturas diferentes da nossa que eu não conhecia (RR da escola EP).

Bem, desde que eu era pequeno gostava muito de pesquisar sobre mitologia grega e eu lembro que ano passado [2014] o professor passou uma atividade onde a gente precisava adaptar uma história grega em uma peça e uma atividade como essa acabou me levando a criar um gosto maior por aquilo, eu acho que quando um professor aborda um

tema em sala de aula e quando bem abordado eles levam o aluno a querer mais, a buscar mais aquele conhecimento (DA da escola EP). Modificado não, mas de acordo com a explicação do professor a gente pode abrir a nossa visão pra ver coisas novas e ver detalhes numa cultura que você não via antes sem esse conhecimento (GM da escola EP).

A mitologia grega é um assunto, uma cultura que me chamava muita atenção desde antes de eu vir aqui pra escola pública, me chama muita atenção aí quando o professor propôs essa peça eu não participei, mas eu estava assistindo e me chamou muito atenção o modo como os meninos fizeram, trouxeram as histórias gregas pra gente poder refletir sobre aquilo, eu já gostava aí procurei um pouquinho mais sobre o que eles falaram, pesquisei mais um pouco, assim fiquei mais antenado (VM da escola EP).

Mudança eu não tive mudança de pensamento não, acrescentou os negócios que os professores passaram em sala de aula só fizeram acrescentar, mas mudança em si não (TM da escola EP).

Modificar não, mas eu fiquei mais antenado sobre esse assunto (EC da escola EP).

Modificado não, mas sim ampliado, pois agora eu vejo que não há culturas melhores ou piores, não há culturas corretas ou erradas, só apenas culturas diferentes (SR da escola EP).

O grupo de estudantes que pensa em não qualificar ou estabelecer parâmetros, se a cultura é boa ou ruim, está pensando criticamente acerca da cultura e da cultura popular, pois o senso comum tende a julgar a cultura a qual não pertence e também a criar hierarquias.

Segundo Silva T, (2009) a ação educativa almeja desenvolver a capacidade para a tomada de decisão – tanto aos estudantes como aos professores – uma reflexão crítica da realidade. Mas, para a tomada de decisão e a reflexão crítica, precisamos partir das teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem na realidade cultural e aos quais os agentes educacionais tenham acesso. Para finalizar esta seção sobre reflexão, é fundamental que o currículo seja preparado para os educandos serem cidadãos críticos, ativos de uma sociedade democrática.

O pensamento crítico deve ser postulado pelas práticas pedagógicas dos professores, e deve resultar em educandos mais críticos e reflexivos em sua aprendizagem. A memorização dos conteúdos não proporciona um pensamento crítico, mas a apreensão destes conteúdos, sim, para fazer leituras da realidade social e cultural que cerca a escola, além de promover a intervenção nos pensamentos e talvez no cotidiano das práticas. Por meio das mudanças nas visões dos estudantes investigados, podemos

observar que o fruto se modificou de acordo com a estação propícia para o seu surgimento.

Os alunos de Goiana se mostram capazes de refletir acerca da cultura popular, com as inúmeras falas deles sobre as igrejas, as danças e os fatos históricos percebemos que as aulas de Sociologia provocaram a conscientização acerca da realidade cultural. A respeito dos caboclinhos, os alunos que moram em Goiana sabem a origem por residirem na cidade e não por ter o conhecimento a partir das aulas de Sociologia. Já os que residem em municípios demonstram saber pouco com a expressão cultural. Alguns docentes tiveram o papel de desenvolver a curiosidade de alguns estudantes para que eles pesquisassem sobre a cultura dos caboclinhos. Se houvesse a ligação entre o conhecimento das experiências dos discentes adentrando as discussões em sala de aula sobre os caboclinhos, os educandos poderiam desenvolver o sentimento de reagir perante a situação cultural em que se encontram os caboclinhos, que é de falta de visibilidade e de valorização. Segundo Saviani (1985), a cultura é a transformação que o homem opera sobre o meio, e também, os resultados desse processo de mudança. Sendo assim, “O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação: ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre” (SAVIANI, 1985, p.40).

### **3.3 Os frutos modificam quando promovem a mudança**

O sentimento de pertença surge no indivíduo quando parte de suas ações e promoções de algo, e com os estudantes não é diferente. Os grupos focais proporcionaram a investigação sobre como os discentes que moram na cidade de Goiana se sentem pertencentes ou não à cultura dos caboclinhos, na intenção de entender o sentimento de orgulho por viver na região.

Nesse sentido, os estudantes não se sentem pertencentes às práticas culturais dos caboclinhos por nunca terem participado de atividades desses grupos, tendo apenas presenciado algumas apresentações, assim como os parentes mais próximos não se envolver nessas práticas. Em suas respostas, alguns estudantes demonstraram falas contraditórias quanto ao sentimento de pertença; por exemplo, o aluno JA da escola EI, que menciona ter o sentimento de pertença e explica: “porque é a cultura da cidade onde eu vivo, eu sou da cultura, mas eu não pratico, mas eu acho que sim, faço parte sim, pois é a cultura da cidade onde eu vivo”. Também outro discente verbalizou o sentido de pertencimento pelo fato de ser “a cultura do lugar onde eu vivo” (DS da escola EI).

O pensamento crítico de se sentir parte da cidade é fator condicional para se vincular a cultura dos caboclinhos aos estudantes, pois “a gente está incluído no meio mesmo que a gente não pratique, se é da sociedade e a gente está na sociedade então a gente é pertencente àquela cultura” (ML da escola EI). Estudantes da escola EP expressaram também o sentido de pertencimento à cultura dos caboclinhos. Vejamos alguns depoimentos:

Bem, eu acredito que sim, por que os caboclinhos apesar de muitos não terem presenciado, muito não saberem os conceitos, mas é parte da nossa cultura, é parte da cultura pernambucana, é parte da cultura nordestina, então por mais que umas pessoas não gostem, por mais que algumas pessoas não entendam, mas elas têm que aceitar, e algumas pessoas ainda veem que aquilo é parte de onde vive e você tem que conviver com isso (DA da escola EP).

Me sinto pertencente aos caboclinhos, de certa forma eles fundamentaram a nossa cultura e como toda construção de cultura eu sou cultura também, nós somos na verdade, por isso me sinto pertencente. Deve ser melhor explicado para haver menos preconceito e conscientização dos professores sobre esse determinado assunto (TM da escola EP).

Eu não me sinto literalmente pertencente aos caboclinhos, mas sei que eles têm uma grande parcela de contribuição na cultura do lugar onde eu pertenço, então sim, por um lado e não por não praticá-la (SR da escola EP).

O pensamento dos estudantes extrapolou a lógica do pertencimento de se integrarem ao grupo de caboclinhos. O entendimento e a criticidade de alguns alunos mostram que a cultura popular precisa ter visibilidade, talvez por eles enxergarem como a cultura dos caboclinhos se encontra marginalizada por muitos discentes que não querem se identificar com essa prática cultural.

Com o objetivo de percebermos o entendimento dos agentes de aprendizagem, desenvolvemos questões que abordam se eles têm refletido ou intervindo na realidade de sua cidade. Dois dos estudantes da escola ER falam sobre possíveis mudanças, por exemplo: “Sobre essa questão da valorização, é muito pouco valorizado aqui, a questão dos caboclinhos também, os caboclos de lança, acho que deveria mudar mais isso aí” (GM da escola ER). Ele percebeu que deveria haver valorização da cultura local, que é negada pela classe dominante por emergir das classes populares. Falta a compreensão das classes que envolvem a cultura popular. Outra consideração de transformações surge de TP da escola ER: “Sim, se eu pudesse mudar, tem muitas igrejas aqui históricas, se eu

não me engano são muitas e a maioria delas se encontram fechadas porque há anos esperam ser restauradas”.

As modificações nas práticas culturais são entendidas pelos discentes como algo ruim, e eles afirmam que a cultura não deveria ser alterada, apenas no aspecto da violência apresentadas em algumas manifestações culturais, vejamos:

Em relação à manifestação cultural eu acredito que seria um pouco egoísta da minha parte se eu quisesse modificar por que muitas pessoas lutaram e muitas pessoas inclusive morreram pra fixar a cultura não apenas em Pernambuco, mas também em todo o mundo pra fixar essa cultura na sociedade. Eu acho que nossa parcela é apenas acrescentar e não alterar aquilo, e em relação à cultura pra sociedade realmente ela dá vontade de modificar por que a cultura pernambucana a gente vê o frevo, a gente vê as pessoas animadas, sorrindo e muitas vezes essa não é a realidade, muitas vezes a gente anda na rua e vê desgraça, vê violência. Queríamos um povo mais alegre, um povo mais caloroso (DA da escola EP).

Reflexão traz, com certeza, se pensar como a gente chegou aqui? Por que está aqui? Mas modificação não, e sim acrescentar, se tivesse poder de alguma coisa, era de acrescentar o meu conhecimento à cultura da região (TM da escola EP).

Reflexão sim, pelo fato de querer saber o que, como aconteceu, quando, por que e pra que, tipo mais a história, abrir novos horizontes a partir de uma cultura que eu não conhecia e em relação à mudança não, acho que o nosso dever como os outros disseram é acrescentar nossos conhecimentos à cultura (SR da escola EP).

Perguntamos se, ao longo do tempo, a cultura dos caboclinhos sofreu mudanças e quais foram. As respostas foram proferidas por poucos alunos de escolas diferentes. Vejamos:

Pelo pouco que eu vejo houve sim mudanças nos recursos, hoje eles têm mais recursos, o preconceito que as pessoas tinham antigamente hoje não tem mais, tem a mente mais aberta, conseguem ver aquilo como cultura, como uma coisa legal pra valorizar a cidade (KV da escola ER).

Sim, muita mudança e pra pior, porque no último carnaval, vou dar um exemplo, a Rede Globo de Televisão veio aqui transmitir, tentar transmitir a apresentação dos caboclinhos e ninguém, nem plateia, nem nada, só armaram umas cercas de ferro, umas gradizinhas e nada, na rua Direita nada, parecendo uma praia em tempo de meio de ano, ninguém pra prestigiar o evento, nem os caboclinhos, só os repórteres e algumas pessoas passando pela rua e só (GM da escola ER).

Acho que sim, as tecnologias e na minha opinião as roupas dos caboclinhos. E o que chama atenção neles não é nem a dança é o som que traz e as roupas. As roupas agora chamam mais atenção, antes eram duas cores ou uma, hoje em dia todas as cores, antigamente era

vermelho, branco e preto, e agora tudo colorido até as penas deles eram de uma cor e hoje em dia tudo colorido (LR da escola EI).

Eu acho que na cultura, na cultura mesmo não houve mudança até por que eles têm que preservar a sua cultura, eles têm uma cultura própria e tem que preservar, mas como já falaram aqui, com o avanço da tecnologia eles foram adquirindo novos equipamentos, novos sons foram criados, nisso mudou, mas na cultura na cultura mesmo não foi mudada (LR da escola EI).

Mudança sim, costumes, vícios de linguagem, palavras (RR da escola EP).

Bem, com o passar do tempo os caboclinhos provavelmente foram alterados, nem sempre eles são como vemos hoje, mas o que eu vejo hoje infelizmente é que as suas ações cessaram um pouco, antes a gente via caboclinhos com mais frequência, apresentações com mais frequência e com o passar do tempo isso acabou se perdendo. A modificação que eu vejo é justamente que perdeu um pouco a força, antes aparecia mais, hoje em dia está um pouco sumido (DA da escola EP).

Hoje em dia você não vê muito, antigamente se via mais as apresentações, no centro da cidade sempre tinha algum tipo de manifestação, hoje em dia não (GM da escola EP).

As mudanças percebidas pelos estudantes foram nas roupas, na valorização ou na desvalorização da prática cultural e na utilização de aparelhos de som para as apresentações. Alguns alunos entrevistados falam que “perderam a força” no sentido da falta de frequência nas apresentações. Estamos olhando para a cultura dos caboclinhos sob a perspectiva dos estudantes e eles analisaram os impactos na cultura local a partir dos avanços tecnológicos. Nesse sentido, a tecnologia tem modificado a cultura, mas a percepção da falta de valorização da cultura local persiste nos seus discursos:

Eu acho que na cidade não tem essa divulgação (TP da escola ER).

[A divulgação] pra fora pouquíssima, sobre a questão da valorização da cidade, da cultura da cidade, pro povo também tá pouca, pra hoje em dia, como a tecnologia tá boa hoje em dia, comunicação, a divulgação pouquíssima pra cidade e pra fora quase não tem. O meio é site mesmo, mas são poucos, eu acho que sai mais por parte de cada grupo, porque cada grupo tem seu caboclinho (GM da escola ER).

Muito pouca divulgação, poderia divulgar mais já que é uma cultura bastante legal aqui da cidade, poderia ter divulgação, assim quando a gente vai ver apresentação alguma coisa é por meio do boca a boca mesmo, as pessoas falam, comentam, aí vai passando, vai passando da própria família mesmo, vai avisando “olha em tal lugar vai ter tal apresentação”, aí a maioria das pessoas vai, porque por meio tecnológico é muito pouca a divulgação (KV da escola ER).

Pelos sites, se eu não me engano são dois blogs que têm que eles informam as coisas, e por carro de som também que eles sempre avisam que tá tendo apresentações (AC da escola ER).

Eu vejo muita divulgação em carro de som, no Facebook, nas redes sociais, e em minha opinião deveria usar mais as redes sociais como a internet pra poder divulgar, e a nossa cultura seria mais valorizada (MB da escola ER).

As tecnologias, para os estudantes, deveriam contribuir para a divulgação da cultura popular, e se houvesse a divulgação com frequência, a realidade da valorização da prática cultural poderia ser modificada na cidade. As tecnologias para os jovens são ferramentas que oportunizam o conhecimento da cultura; e, se a cultura não se apropria dessas ferramentas, nós a esquecemos:

A cultura dos caboclinhos é uma cultura antiga que sei lá muitas pessoas antigamente e ainda hoje dançam essa dança, e a tecnologia ajuda a aprimorar essa dança passando para outras pessoas, por exemplo, pode filmar algum vídeo aqui de Pernambuco e passar em São Paulo, no Rio de Janeiro e vai explorando mais, mudando (DS da escola EI).

Em relação à tecnologia nós vivemos num mundo cada vez mais moderno e os caboclinhos têm que passar a mesma mensagem dos anos atrás, hoje, amanhã, daqui a dez anos eles têm que passar a mesma mensagem, mas com o avanço da tecnologia eles vão avançando, com os equipamentos vão adquirindo, mas mesmo com os novos equipamentos eles têm que passar a mesma mensagem, então eles podem evoluir nesse mundo moderno, eles podem se modernizar, mas não podem perder a cultura, não podem perder as raízes (JA da escola EI).

Você pode filmar, enviar para outras pessoas fora e também aqui em Goiana tem muitos programas de televisão em Goiana mesmo, às vezes eles filmam colocam no youtube para as outras pessoas de fora ver (LR da escola EI).

O caboclinho vai se aprimorando de acordo com a tecnologia, mas tem sempre que passar a mensagem necessária através das danças deles, e através das pessoas filmando e postando no Facebook, no youtube, nos programas de TV que mostra a cultura de Goiana para os goianeses e também para as outras pessoas não só do Brasil, mas de outros países também que podem achar legal a cultura da gente (KR da escola EI).

É uma questão de aprimoramento por conta dos nossos antepassados que passaram essa cultura, começaram a fazer essas danças, e aquelas pessoas que olhavam, chegavam a dizer “hoje eu acho bonito tal”, aí depois, por exemplo, eles morriam, aí essas pessoas que gostavam já fazia a mesma coisa, não perdia a raiz que é a questão que eu vejo, se eu acho bonito, se tenho vontade de fazer, tipo questão de melhoria aquelas pessoas que morreram eu vou passar o lugar pra elas, já tem outras pessoas que gostam e que vão fazer a mesma coisa que não possa perder a cultura (PH da escola EI).

Os alunos, acostumados com as novas tecnologias de comunicação, consideram a televisão um importante meio de propagação da cultura local:

Hoje em dia a divulgação não é tanta, as pessoas não estão mais interessadas, tipo não estão levando em conta a sua própria cultura e tal, e a divulgação está em falta, deviam utilizar mais os meios tecnológicos pra divulgar, pra fazer conhecido (SR da escola EP).

Eu não vejo eles sendo muito visados não, mas aqui tem a TV Guaiamu que passa às vezes vídeos, essas coisas, danças. A TV Guaiamu é um canal no youtube (EC da escola EP).

Acho a divulgação pobre, assim porque tantos meios e ela é pouco divulgada, as pessoas na sua maioria não conhecem (TM da escola EP). A TV divulga algumas coisas, mas acredito que a divulgação chega falha porque a TV não tem muito espaço, rádio não tem muito espaço, realmente o jornal não abre muito essas coisas, jornal de hoje em dia só passa coisa ruim, difícil abranger algum acontecimento sobre cultura, informação (VM da escola EP).

Bem, eu acho que nos dias atuais a divulgação é uma das principais armas do ser humano, é a partir delas que as pessoas conseguem segurar a informação, elas conseguem saber que algo existe, e eu acho que ela poderia ser usada para manter a cultura viva, mas eu vejo que como o pessoal falou que essa visão de divulgação dos caboclinhos é meio pobre, ela é fraca por que poucas pessoas acabam recebendo informação, eu acho que essa divulgação devia ser um pouco mais abrangente (DA da escola EP).

Percebemos, no processo de construção da nossa pesquisa, que os caboclinhos, além de não terem a visibilidade e nem promoção nos meios de comunicação da região, também não são abordados em trabalhos acadêmicos. A manifestação cultural se encontra à margem do processo de valorização, não tendo notoriedade para que pesquisadores descrevam o ritual. O trabalho etnográfico seria o primeiro passo para a produção científica como instrumento metodológico e revelador da realidade pesquisada.

Para a reflexão crítica e a intervenção social, os estudantes precisam compreender as diferentes concepções de mundo que não são reveladas. Um dos facilitadores para entender os problemas sociais que cercam a cultura popular, a sociedade e a política de Goiana, é o sistema educacional. Por meio da colaboração do professor de Sociologia, cujo papel não é de centralizador do conhecimento, mas de facilitador para tornar os educandos mais críticos e autônomos.

Percebemos, por meio do contato com os alunos, que o processo de compreensão é fragmentado: eles não percebem o aspecto de classe social na cultura e a compreensão da cultura erudita e da cultura popular como causadores de problemas sociais. A escola legitima a cultura dominante e culta, deixando à margem a cultura popular; pouco presente no currículo e em sala de aula.

Acreditamos que, por meio da cultura, há apropriação de classes, mas, por meio da cultura, há também a oposição e a resistência à transformação da desigualdade. A cultura proporciona esse processo duplo de mudanças e apropriação das classes sociais. Nos educandos há o desejo de intervenção, mesmo no nível superficial, por falta de conhecimento acerca da cultura popular.

O desejo expresso pelos discentes de que a cultura local seja valorizada é um passo para as mudanças culturais; a percepção dos alunos acerca da utilização dos meios de comunicação para a promoção da cultura é uma reflexão crítica da desvalorização local de uma cultura. As palavras “Goiana, a terra dos caboclinhos” estão estampadas no portal de entrada da cidade, assim como nas mentes dos estudantes, mas não resiste a uma investigação aprofundada.

Entretanto, o pensar criticamente, segundo Saviani (1985), é o primeiro passo, para depois se organizar a ação de modificar. Trata-se de um processo que desenvolve a existência do ser humano. E assim, percebemos que os estudantes pesquisados, ao revisar o que apreenderam em sala de aula, passaram a pensar criticamente e o potencial de intervenção na cultura local está em processo de construção. O fato de pensar acerca da cultura local é o princípio da educação libertadora que torna os estudantes mais autônomos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens conceituais acerca da cultura e da cultura popular constituíram o meio mais didático para dialogar a prática docente de Sociologia e a realidade escolar. O processo de construção dos quadros *imaginando a cultura com a educação* foi o recurso que encontramos para as possíveis realidades conceituais que os professores aprofundariam em sala de aula. As múltiplas possibilidades que os docentes possuem para abordar a cultura na perspectiva moderna tornam as aulas mais dinâmicas e aproximam o aluno como parte do processo de tecer os significados culturais.

A partir da apresentação da cultura popular em sala de aula e do nosso quadro – *Imaginando a cultura com a educação* no primeiro capítulo, mostramos a dinâmica e as mudanças de significados culturais, assim como apresentamos a dinâmica e a valorização da cultura popular na lógica de classe social. Como constatamos, há valorização da cultura erudita em detrimento da cultura popular. O conhecimento da cultura popular como processo de luta de classe faz parte da abordagem de desnaturalizar os conhecimentos prévios dos educandos em sala de aula, para que eles analisem a cultura para além de uma visão romântica, simplista e tradicional.

A raiz, o caule, a casca, o talo, a seiva e os frutos foram analogias utilizadas para facilitar o nosso processo de construção dos conceitos de cultura e cultura popular na observação dos planejamentos bimestrais, da prática docente e da percepção dos alunos. Nos parâmetros oficiais, os conceitos emergem, mas aparecem de forma superficial nos planos bimestrais. A nossa construção dos conceitos e os quadros para *imaginar a cultura com a educação* têm conexão com o segundo capítulo, no qual percebemos a falta de profundidade das aulas em relação a alguns teóricos da cultura.

Por meio das observações das práticas docentes, diagnosticamos que os conceitos estudados de cultura e cultura popular aparecem em sala de aula, porém, não há uma sequência de conteúdo, surgindo de forma fragmentada. A conexão que observamos do primeiro capítulo com os resultados da prática docente e da entrevista dos professores indicam que os professores utilizam o mínimo dos conceitos e autores da cultura e cultura popular. Poucos professores trouxeram a perspectiva da abordagem freireana, na qual objetos foram utilizados em aulas práticas para o estímulo da aprendizagem por meio de tema gerador.

Os professores entrevistados não têm formação em Ciências Sociais. Percebemos nos professores com habilitação na área de História que eles têm uma formação acadêmica que subsidia as aulas de Sociologia, além de ser a formação mais próxima da área Ciências Sociais. São eles que têm mais propriedade e segurança em apresentar os temas cultura e cultura popular em sala de aula; os demais demonstram dificuldades e falta de interesse em permanecer com a disciplina nos próximos anos. Nesse sentido, concordamos com Giroux (1987), quando enfatiza a responsabilidade dos professores em suscitar questões sérias sobre o que ensinam, e como devem ensinar, os objetivos abrangentes porque lutam, para assim, acabarem com as imposições pedagógicas e ideológicas nas escolas, dando forma ao conceito de professor intelectual. Os docentes de Goiana com habilitação em História têm o perfil de professor intelectual, contribuindo para que a Sociologia na escola média não se atenha ao senso comum.

O papel do educador está além da reprodução de conteúdo ou exposição de exemplos em sala de aula: o seu papel deve compreender os elementos teóricos mais claros para proporcionar significado à sua função de intelectual transformador e às formas de teoria educacional crítica em que se fundamenta sua função. Ao conceber a cultura para além de depósitos de conhecimento, mas de lutas – lutas estas que estão envoltas no popular e no dominante, constituem-se assim as distinções de classes no nosso sistema educacional. A cultura envolve poder e política, em seu aspecto mais amplo. Percebemos com veemência em sala de aula que os alunos não têm clareza da compreensão de lutas de classes e poder na cultura. Com a pedagogia radical (GIROUX, 1987), centraliza-se a teoria da autoprodução, de que professores e alunos procurariam dar compreensão aos significados de suas vidas por meio da complexidade que há nos aspectos históricos, políticos e culturais que são absorvidos pelos sujeitos, ao mesmo tempo em que são produzidos por estes.

Observamos na sala de aula as experiências culturais vividas pelos educandos, práticas que são relatadas em sala de aula. Isso pode ser considerado um instrumento que motiva os professores a esclarecer como o poder e a política se cruzam na cultura, no sentido de afirmar ou tornar legítima a cultura dos estudantes, assim como tornar legítima a cultura dos caboclinhos em Goiana.

O discurso das culturas vividas faz parte do desenvolvimento da pedagogia radical no contexto popular. Esta pedagogia se apropria dos conhecimentos das

experiências por meio de instrumentos metódicos, de confirmação e do questionamento, para que os conhecimentos das experiências vividas passem pelo processo de criticidade (GIROUX, 1987) e desnaturalização da cultura dominante como parte da missão do educador, para tornar educandos mais críticos para pensarem na cultura no aspecto de um campo e terreno de luta (MOREIRA; SILVA, 2002).

O que observamos em sala de aula são as culturas vividas relatadas pelos estudantes, mas os docentes não se apropriam das vozes dos alunos para o olhar mais crítico acerca de suas culturas. As falas dos professores expressam críticas às classes dominantes e a imposição de suas práticas, mas não percebemos de forma evidente esse pensamento crítico nas aulas observadas. Trazer os discursos críticos à cultura erudita em detrimento da cultura popular faz parte do olhar reflexivo que deve ser empreendido pelos docentes.

O currículo oculto apresentado na prática docente talvez seja um dos caminhos para o pensar crítico dos educandos, pois a formação dos sujeitos de aprendizagem com o currículo oculto integra a produção cultural e social. O cotidiano escolar compõe, segundo a pedagogia crítica, a base para repensar os significados das vozes e experiências que integram o sistema educacional e que não estão oficializados nos conteúdos. Encontramos, na prática docente, conteúdos que não são oficializados, mas que estão presentes em suas práticas. O currículo oculto faz diferença nas aulas de Sociologia nas escolas médias da cidade pesquisada, colaborando para a construção de uma pedagogia crítica, mas não na medida aprofundada que seria possível.

Segundo Moreira e Silva (2002) a pedagogia que toma a cultura popular como objeto de estudo reconhece que todo o trabalho educacional tem por essência o contexto e a condição. A Sociologia com a temática de cultura e cultura popular precisa ser mais contextual e condicional, por isso a pedagogia crítica valoriza as experiências vividas dos educandos que seja incorporada na prática de sala de aula. As experiências vividas dos discentes estão presentes nas aulas observadas, mas os professores precisam trabalhar com o olhar mais crítico da Sociologia para estimular a curiosidade e imaginação sociológica dos alunos. Se não houver a organização, as experiências vividas em sala de aula adentram para o conhecimento do senso comum.

O processo de ensinagem acerca de cultura e cultura popular somente poderá ser aprofundado com a remodelagem da formação dos professores com o objetivo de torná-

los docentes intelectuais comprometidos com a formação de espaços públicos em que estudantes possam debater, questionar, assimilar e adquirir conhecimentos que resultem em educandos conscientes para mudanças em um mundo mais justo e humano (MOREIRA; SILVA, 2012) assim como mais democrático.

Entendemos que a escola é uma instituição que reproduz desigualdades de classes, a sociedade e a cultura dominante; porém, também existe em seu espaço possibilidades de educar estudantes ativos e críticos ao sistema. Percebemos isso nas falas dos educandos. Alguns estudantes são de famílias de nível socioeconômico e grau de escolaridade mais elevado, o que emerge no conhecimento expresso em suas falas acerca de cultura e cultura popular, mas esse diagnóstico que fizemos não implica na ruptura dos discentes de classe dominante com a sua origem de classe. A ruptura com essa lógica ocorre por meio da pedagogia crítica e radical: esta requer política cultural que valorize as experiências dos estudantes em sua realidade cultural.

Consideramos os estudantes pesquisados e o seu aprendizado em um processo que gerou interdependência do pensamento crítico e das experiências vividas, a cultura em sala de aula traz o jogo das experiências de cada aluno, e resulta na atividade de imaginar sociologicamente os conceitos com as suas vivências. Pensar o conceito e associar esse conceito à realidade cultural faz parte do processo de imaginar, e culmina na reflexão crítica. Consideramos a partir das falas de alguns discentes que existe a identidade cultural com a cidade, pois os estudantes admitem conhecer a manifestação cultural dos caboclinhos por residirem no município, mas não vão além desse reconhecimento.

As percepções dos alunos acerca dessa manifestação cultural são de que falta frequência das apresentações e falta divulgação pelos meios de comunicação. Esse olhar reflexivo dos agentes de aprendizagem evidencia a desvalorização dos caboclinhos como prática cultural local. Nas observações, não se evidenciou o desejo de intervir na realidade cultural. Os estudantes falam de mudanças como um risco de desaparecimento das manifestações culturais locais, e as transformações percebidas são consideradas desvantajosas para a cultura. Concordamos com Demo (1995) quando diz que é incorreto pensar que a intervenção só é possível após o conhecimento ou nem sempre conhecer implica querer mudanças. O autor pensou acerca do trabalho científico, mas trazendo isto

para a nossa pesquisa, verificamos que o desejo de mudanças não está relacionado ao conhecimento adquirido.

A voz que predomina na escola é a voz da cultura dominante. Pensamos que a solução deve partir da reforma da sociedade para que se possa adentrar na escola. O bloqueio entre a escola e a sociedade é notório; a Sociologia no ensino médio vem tentando desmistificar essa situação. A relação entre escola e sociedade é um reflexo dos problemas que enfrentamos na educação brasileira, o desbloqueio seria essencial para percebermos o que Morin (2001) constatou: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade. Precisamos reformar ambas.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003

ARANTES, A. A. **O Que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Alceu Maynard. **Cultura Popular Brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AROLA, R. L. **A educação social no Brasil: alguns desafios e armadilhas**. Revista Digital MP. n.2, Dez. 2010. p. 8-29.

BAIRRÃO, J. F. M. H. **Raízes da Jurema**. Psicologia USP, Belo Horizonte, v. 14, p. 157-184, 2003.

BAUER, M.W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, Howard. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOMENY, Helena. et. al. Sociologia: **Tempos Modernos, tempos de Sociologia**. 2.Ed. Editora do Brasil: São Paulo, 2013.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_, C. R. **Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares**. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.138, Dez 2009, p.715-746.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo, EDUSP, 2013.

CASTELLS, M. **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, M E. B. Grupo Focal. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2010, p. 180-192.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_, **P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, **P. Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GIROUX, H. **Escola crítica e Política Cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais.** ERA-Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995 p. 20- 29.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

IBGE. **Estimativa da população de Goiana.** Disponível em: [http://cidades .ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260620&idtema=130&search=pernambuco|goiana|estimativa-da-populacao-2015-](http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260620&idtema=130&search=pernambuco|goiana|estimativa-da-populacao-2015-) Acesso em: 12 set. 2015.

JAMUR, M. **A intervenção social de interesse coletivo** – da pessoa ao território. O social em questão, Rio de Janeiro, n.24, dez. 2010, p. 181- 188.

KLUCKHOHN, Clyde. **Antropologia: um espelho para o homem.** Belo Horizonte, São Paulo: Itatiaia, 1963.

LACANALLO, Luciana F, L ; CAMARGO-SILVA, S. S. ; OLIVEIRA, D. E. M. B. ; GASPARIN, J. L. ; Teruya, T.K. . Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. In: **VII Jornada do HISTEDBR A organização do trabalho didático na História da Educação.** Campo Grande: Editora Uniderp, 2007. p. 157-158.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+).** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2014.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORGAN; TYLOR; FRAZER. CASTRO, Celso (org.). **Evolucionismo Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PALMA, Cristiane, de Abreu. Et. al. **Escola da Ponte: Inspiração para novas práticas pedagógicas**. Anais do Conic-Semesp. Volume 1, Faculdade Anhanguera de Campinas, 2013.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. Coleção primeiros passos, São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, Severino. Vicente. **O sagrado no caboclinho em Goiana, PE**. In: Simpósio Nacional da ABRH, 2012, São Luiz, MA. Anais dos Simpósios da ABHR, V. 13, p. 01-14, 2012.

SILVA, Jaqueline. Oliveira E. **Guerra, perré e outras manobras: uma etnografia da dança no Caboclinhos pernambucano**. Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança, v. 3, p. 75-87, 2014.

SILVA, Tomaz. Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz. Tadeu da. **Currículo e Cultura: Uma visão pós-estruturalista**. Cadernos de Pedagogia. UNICAMP, 1997.

SIMON, R.; GIROUX, H. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.

STUMPF, I. R. C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2010.

TRAVANCAS, I. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (orgs) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2010, p. 98-109.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

## ANEXO 1

<b>ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE- SALA DE AULA</b>	
ESCOLA:	
TURMA:	
TURNOS:	
PROFESSOR:	
DATA E HORÁRIO:	

1. Qual o tema da aula?
2. Quais teóricos conceitos e temas foram utilizados na aula? Houve exemplificação entre teoria e o cotidiano do educando?
3. Qual a abordagem didática? De que maneira como as diferentes partes da aula se relacionam?
4. Quais os procedimentos metodológicos adotados, técnicas utilizadas (dinâmicas), recursos materiais?
5. A organização da aula – início, estrutura, condução;
6. A administração do tempo pelo professor.
7. A maneira como o professor questiona os alunos. As perguntas do professor e respostas dos alunos – tipo de questões que o professor faz durante a aula e modo como os alunos respondem;
8. Como os alunos interagem com o professor e entre si?
9. O professor procura manter o interesse dos alunos como?
10. Como o professor desperta o interesse para que os alunos interajam uns com os outros ou proporcione um debate sobre o tema.
11. O desempenho dos alunos na aula? Há questionamentos? E na realização de tarefas?
12. De que forma os alunos apresentam a associação do conteúdo com a sua realidade?
13. Como o professor conclui o assunto tratado, ao final de cada aula.

## ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR	
ENTREVISTADO:	
IDADE:	
FORMAÇÃO:	
Tempo de experiência:	
DISCIPLINAS QUE LECIONA:	
LOCAL DE RESIDÊNCIA:	
Data e Local da Entrevista:	
Duração:	

**Objetivo:** Verificar se os modelos de abordagem didática dos professores de Sociologia com vistas a promover a apreensão dos conteúdos sobre cultura popular estão vinculados à promoção de intervenção social e/ou de reflexão crítica pelos alunos do ensino médio de escola pública do município de Goiana (PE).

1. Em sua opinião, a formação acadêmica colaborou para as aulas sobre cultura e cultura popular na disciplina de Sociologia?
  - 1.1 Na universidade/faculdade houve disciplina específica sobre cultura ou cultura popular ou o assunto foi abordado no programa de outra matéria?
  
2. Em sua opinião, residir em Goiana (PE) contribui para as aulas sobre cultura popular?
  - 2.1 Você já teve experiência de participar de algum grupo de caboclinhos? E outro grupo de atividade cultural?
  - 2.2 Se sim, você considera que foi/é importante para a abordagem do tema em sala de aula?
  
3. Como é feito o seu planejamento de aula?
  - 3.1 Que tipos de dificuldades você encontra ao elaborar o plano de aula sobre cultura e cultura popular?
  - 3.2 Quais as estratégias para incluir a realidade local dialogada com os conceitos de cultura e cultura popular?
  - 3.3 Os caboclinhos são abordados como tema nas aulas sobre cultura popular? De que forma?

4. Quais os apoios teóricos e metodológicos você utiliza para as aulas de Cultura popular?
5. Como você utiliza o livro didático nas aulas acerca da temática?
6. No período carnavalesco e no 1º bimestre do ano são destinadas aulas relacionadas ao tema cultura?
7. Como você define *cultura* e *cultura popular*? O que vem à mente quando você pensa no assunto?
8. Além dos processos tradicionais de avaliação, como você percebe que os educandos apreenderam os conteúdos relativos ao tema cultura e cultura popular?
9. Como os alunos costumam participar das aulas, como eles interagem entre si e com você?
10. É possível perceber se os conteúdos sobre cultura e cultura popular, especialmente quando você aborda a prática dos caboclinhos em Goiana, despertam um interesse diferenciado dos alunos? Se sim, por quê?
11. Como você avalia a importância e/ou necessidade de conhecimento sobre *cultura popular* para a formação dos educandos?
12. Quais as ferramentas didáticas utilizadas em sala de aula para abordar a temática?
13. Como a manifestação cultural local dos caboclinhos é abordada nas aulas de Sociologia? Há visitas ou apresentações de grupos ou outras atividades como parte do planejamento da disciplina?
14. Gostaria que você falasse da experiência que você tem sobre trabalhar com cultura e cultura popular nas aulas de Sociologia.
15. Como você percebe a desnaturalização e o estranhamento a partir do conteúdo abordado acerca da cultura popular?
16. Há algo mais que você gostaria de me dizer?

### ANEXO 3 Grupo Focal

#### Identificação do perfil dos estudantes

Idade:	Sexo:	Escolaridade:
Local de residência:	Casa própria/cedida/alugada	Número de residente:
Escolaridade dos pais/responsáveis:	Situação conjugal:	Situação ocupacional:
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar:

#### Regras do Grupo Focal

<b>1- Explicar aos educandos o objetivo do trabalho</b>
<b>2- Ordenamento das falas de cada educando, que não podem falar mais de um aluno ao mesmo tempo, ou sobrepor a fala do outro;</b>
<b>3- Cada educando será identificado com crachá contendo os nomes/iniciais fixados em suas camisas;</b>
<b>4- Cada educando ao se pronunciar para responder as perguntas devem anunciar seu nome e depois responder;</b>
<b>5- As perguntas serão alternadas no sentido horário e anti-horário</b>
<b>6- Serão repetidas as perguntas para o aluno seguinte, para não ter dúvidas e por critério de organização.</b>

#### Apresentação dos participantes

**Solicitar que cada participante escreva as três primeiras palavras que vier a mente quando pensar no significado de cultura/cultura popular**

**Problema:** Verificar se os modelos de abordagem didática dos professores de Sociologia com vistas a promover a apreensão dos conteúdos sobre cultura popular estão vinculados à promoção de intervenção social e/ou de reflexão crítica pelos alunos do ensino médio de escola pública do município de Goiana (PE).

1. Em sua opinião, o que os conteúdos sobre cultura popular acrescentaram aos seus conhecimentos? Você pode dar exemplos?
2. Existem conteúdos relacionados à cultura e à cultura popular que levantam o debate em sala de aula e se tornam mais atraentes? Quais?
3. Sobre o conteúdo de cultura e cultura popular sabe citar conceitos ou conteúdos que martelaram seus pensamentos (ficaram em suas mentes)?

4. Existe motivação diferenciada na abordagem dos professores sobre a temática de cultura popular em comparação com outros conteúdos da Sociologia?
5. Você percebe diferença entre a forma como os professores de Sociologia e os de história, geografia ou artes tratam sobre o mesmo tema, cultura e cultura popular?
6. Você pode conceituar ou exemplificar o que significa cultura popular para você?
7. Se tiveram experiências com grupos de caboclinhos? Conte-nos.
8. Você se sente que pertencente aos caboclinhos?
9. Os primeiros contatos foram por meio de algum parente? Qual o vínculo da sua família com a cultura?
10. Você acha que o conteúdo abordado produz em você algum tipo de reflexão ou vontade de intervir na realidade de sua cidade?
11. Se sim acerca da atitude reflexiva, sobre quais questões locais de Goiânia você já parou para refletir e discutir com amigos ou familiares? Se sim acerca da vontade ou da realização de ação interventiva, em que você teve vontade ou chegou a intervir? Essa ação foi coletiva, foi feita por um grupo do qual participa/participou ou foi individual, você agiu sozinho?
12. Vocês acham que o seu conhecimento sobre cultura popular foi modificado depois dos conteúdos abordados pelo professor de Sociologia? O que você pode citar como uma mudança em seus pensamentos sobre o assunto?
13. O que vem à mente quando você pensa em cultura e cultura popular? O que você sabe sobre caboclinhos?
14. Você participa de algum grupo de caboclinhos? Se sim, dê informações sobre isso (p. e., se iniciou sua participação após as aulas de Sociologia). Se não, participa de outro grupo cultural? Qual? Dê informações sobre isso.
15. Pensando sobre os avanços tecnológicos, como o meio de comunicação, a divulgação dos caboclinhos você interpreta como bom ou ruim?
16. Você acha que houve mudanças ao longo do tempo sobre a cultura dos caboclinhos? Quais?
17. Como você percebe a interação do professor de Sociologia com os alunos? E com você?
18. Você acha que as aulas de Sociologia são importantes para fazer você refletir e agir sobre questões que o incomodam no dia-a-dia da sua cidade?
19. Quais assuntos de Sociologia são mais provocativos para você?



FUNDAÇÃO  
JOAQUIM NABUCO

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O**  
**ENSINO MÉDIO-MPCS**

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Prezado (a) Sr(a) diretor (a),

Como professor de Ensino Médio e discente do Mestrado em Ciências Sociais Para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco (MPCS/Fundaj), eu, **ANDERSON FELIPE DOS ANJOS DUARTE**, solicito autorização para desenvolver, nesta escola, a pesquisa intitulada **A abordagem da cultura popular no ensino de Sociologia**: a prática docente como estímulo à intervenção social ou à reflexão crítica do aluno na escola média.

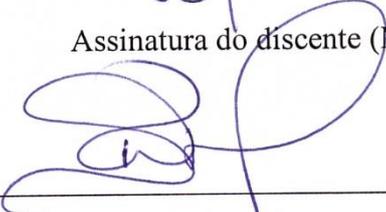
O projeto será realizado com professores e alunos, por meio de análise documental, entrevistas, observação participante e grupo focal.

O período para o desenvolvimento da pesquisa terá início em outubro de 2015, devendo se prolongar pelos primeiros meses de 2016. Todas as visitas à escola serão agendadas e combinadas com o professor da disciplina de sociologia.

Essa carta segue assinada por mim, discente do MPCS, e por minha orientadora junto ao programa de pós-graduação da Fundaj, professora doutora Patricia Bandeira de Melo.

Recife, 27 de outubro de 2015.

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do discente (MPCS/Fundaj)

  
\_\_\_\_\_  
Patricia Bandeira de Melo  
Matrícula 1502185

Assinatura da orientadora (MPCS/Fundaj)

FUNDAÇÃO  
JOAQUIM NABUCO**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO****MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O  
ENSINO MÉDIO-MPCS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o professor de Ensino Médio e discente do mestrado Anderson Felipe dos Anjos Duarte, do Mestrado Profissional em Ciências Sociais Para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco (MPCS/Fundaj), que pode ser contatado pelo e-mail anderson01felipe@gmail.com e pelos telefones (83)988976786 e (83) 32941826. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte do referido pesquisador, a realização do trabalho de conclusão do mestrado, a dissertação intitulada “**A abordagem da cultura popular no ensino de Sociologia: a prática docente como estímulo à intervenção social ou à reflexão crítica do aluno na escola média**”. Minha participação consistirá em conceder entrevista, que será gravada e transcrita, em permitir a observação de minha prática docente e em disponibilizar os registros e planos de aulas. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados na forma de produto acadêmico, sendo preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Caso deseje, o discente do mestrado providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

**Consinto em autorizar esta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

Goiana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do (a) professor (a)

FUNDAÇÃO  
JOAQUIM NABUCO

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O**  
**ENSINO MÉDIO-MPCS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo que \_\_\_\_\_ participe, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o discente do mestrado Anderson Felipe Dos Anjos Duarte, do curso do Mestrado Profissional em Ciências Sociais Para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco (MPCS/Fundaj), que pode ser contatado pelo e-mail anderson01felipe@gmail.com e pelos telefones (83)988976786 e (83) 32941826. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte do referido pesquisador, a realização do trabalho de conclusão do mestrado, a dissertação intitulada “**A abordagem da cultura popular no ensino de Sociologia: a prática docente como estímulo à intervenção social ou à reflexão crítica do aluno na escola média**”. A participação do aluno consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados na forma de produto acadêmico, sendo preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim a privacidade de cada um. Caso deseje, o discente do mestrado providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, o aluno aqui referido pode abandonar a participação na pesquisa quando quiser, não recebendo nenhum pagamento por esta participação.

Goiana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Responsável pelo(a) aluno(a)



FUNDAÇÃO  
JOAQUIM NABUCO

**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O**  
**ENSINO MÉDIO-MPCS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o professor de Ensino Médio e discente do mestrado Anderson Felipe dos Anjos Duarte, do Mestrado Profissional em Ciências Sociais Para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco (MPCS/Fundaj), que pode ser contatado pelo e-mail anderson01felipe@gmail.com e pelos telefones (83)988976786 e (83) 32941826. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte do referido pesquisador, a realização do trabalho de conclusão do mestrado, a dissertação intitulada “**A abordagem da cultura popular no ensino de Sociologia: a prática docente como estímulo à intervenção social ou à reflexão crítica do aluno na escola média**”. Minha participação consistirá em conceder entrevista, que será gravada e transcrita, em permitir a realização de entrevistas em grupo focal. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados na forma de produto acadêmico, sendo preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Caso deseje, o discente do mestrado providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

**Consinto em autorizar esta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

Goiana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Aluno(a)

## ANEXO 8

<b>Escola de Referência – Integral - 2º Ano Planejamento bimestral</b>	
Conteúdos programáticos para o 4º Bimestre	<b>Objetivos/competência a desenvolver:</b> C8. Valorizar as diferentes manifestações culturais, etnias e segmentos sociais, avaliando o papel ideológico da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa.
<p style="text-align: center;"><b>CULTURA E SOCIEDADE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O papel da educação na transmissão da cultura.</li> <li>• Identidade cultural.</li> <li>• O aspecto material e não material da cultura.</li> <li>• Componentes da cultura.</li> <li>• O crescimento do patrimônio cultural.</li> <li>• Contato e mudança cultural.</li> <li>• Contracultura.</li> </ul> <p>Socialização e controle social.</p>	<p style="text-align: center;"><b>HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS</b></p> <p>H34. Discutir a importância da educação no processo de transmissão cultural.</p> <p>H35. Interpretar historicamente e/ou sociologicamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.</p> <p>H36. Associar identidades culturais aos seus processos históricos.</p> <p>H37. Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes (textos) sobre determinado aspecto da cultura.</p> <p>H38. Identificar as representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.</p> <p>H39. Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Leitura e interpretação</li> <li>• - Exercício</li> <li>• - Debate</li> <li>• - Pesquisa</li> <li>• - Seminário</li> <li>• - Áudio visual</li> <li>• - Produção escrita</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS/ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstica: detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos visando integrá-los de forma contextualizada nesse processo histórico.</li> <li>• Formativa: desenvolver processos de aprendizagem, que favoreça o progresso pessoal, criticidade e autonomia, fundamentado nos princípios filosóficos dos EREMs.</li> <li>• Somativa: realizada no cotidiano em sala de aula, baseada na verificação da aprendizagem.</li> </ul>

**Quadro fragmentado do planejamento bimestral da Escola Integral**

Fonte: elaboração própria

## ANEXO 9

<b>Escola Técnico-Profissional - 2º Ano Planejamento bimestral</b>	
Os conteúdos programáticos para o 4º Bimestre	<b>Objetivos/competência a desenvolver:</b> C8. Valorizar as diferentes manifestações culturais, etnias e segmentos sociais, avaliando o papel ideológico da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa.
<p><b>CULTURA E SOCIEDADE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O papel da educação na transmissão da cultura.</li> <li>• Identidade cultural.</li> <li>• O aspecto material e não material da cultura.</li> <li>• Componentes da cultura.</li> <li>• O crescimento do patrimônio cultural.</li> <li>• Contato e mudança cultural.</li> <li>• Contracultura.</li> </ul> <p>Socialização e controle social.</p>	<p><b>HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS</b></p> <p>H34. Discutir a importância da educação no processo de transmissão cultural.</p> <p>H35. Interpretar historicamente e/ou sociologicamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.</p> <p>H36. Associar identidades culturais aos seus processos históricos.</p> <p>H37. Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes (textos) sobre determinado aspecto da cultura.</p> <p>H38. Identificar as representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.</p> <p>H39. Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.</p>

**Quadro fragmentado do planejamento bimestral da Escola Profissional**

**Fonte:** elaboração própria

## ANEXO 10

Escola Regular- 2º Ano e 3º ano Planejamento bimestral	
Os conteúdos programáticos para o 4º Bimestre Eixo: Cultura, Identidade e Diversidade	Conteúdo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O papel da educação na Transmissão da cultura</li> <li>• Identidade cultural</li> <li>• O aspecto material e não material da cultura</li> <li>• Componentes da cultura</li> </ul>
<p>Bimestre 3ºano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Natureza humana e o Conceito de Cultura</li> <li>• Componentes da cultura</li> <li>• O crescimento do patrimônio cultural</li> </ul> <p>Expectativas da Aprendizagem</p> <p>EA2 - Identificar e sistematizar os elementos que caracterizam as culturas em diferentes sociedades, cultura material e imaterial, bem como reconhecer o patrimônio cultural existente.</p> <p>EA6 - Analisar os processos ideológicos - políticos de produção e sustentação da indústria cultural.</p>	<p>EA1-Compreender a relação ser humano/cultura no processo de humanização e constituição dos diferentes grupos socioculturais.</p> <p>EA2-Identificar e sistematizar os elementos que caracterizam as culturas em diferentes sociedades, cultura material e imaterial, bem como reconhecer o patrimônio cultural existente.</p> <p>EA3-Identificar e compreender os processos de interação social, cultural e intercultural; de relações étnico-raciais e de gênero; os movimentos culturais, inclusive a contracultura, e seus impactos na vida política e social.</p> <p>EA4-Apreender o conceito de identidade cultural, percebendo a si e ao outro no contexto da diversidade.</p> <p>EA5-Identificar, reconhecer e valorizar as manifestações e representações da diversidade cultural, respeitando as diferenças e promovendo estratégias de inclusão.</p> <p>EA6-Analisar os processos ideológicos - políticos de produção e sustentação da indústria cultural.</p>

**Quadro fragmentado do planejamento bimestral da Escola Regular**

Fonte: elaboração própria

## ANEXO 10

## Identificação do perfil socioeconômico dos estudantes da Escola EI

<b>Iniciais: PH</b>	Idade: 16 anos	Sexo: Masculino
Local de residência: Flexeiras	Casa própria/cedida/alugada: Própria	Número de residente:4 Pessoas
Escolaridade dos pais/responsáveis: Pai –Médio/Mãe - 9ºAno	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: trabalho informal de açougueiro (Sab e dom)
Se trabalha, Qual ocupação: Sim,	Se remunerado, Quanto? 50,00 semanais	Renda familiar: 2 Salários Mínimo
<b>Iniciais: KR</b>	Idade: 16 anos	Sexo: Feminino
Local de residência: Nova terra	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:7
Escolaridade dos pais/responsáveis:5º(pai) Médio(madrasta)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação: Não	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 1 Salário Mínimo e meio
<b>Iniciais: LR</b>	Idade: 17 anos	Sexo: Feminino
Local de residência: Rua do Quelé	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:3
Escolaridade dos pais/responsáveis:8º(pai) Médio(mae)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação: Não	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 2 salários mínimos
<b>Iniciais: JA</b>	Idade: 16 anos	Sexo: Masculino
Local de residência: Tejucupapo (distrito)	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:7
Escolaridade dos pais/responsáveis: Sabe ler (pai) 7º(mãe)	Situação conjugal: Solteiro	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação: Não	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 2 salários mínimo
<b>Iniciais: DS</b>	Idade: 16 anos	Sexo: Feminino
Local de residência: Eng. Úbu (dist)	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:5
Escolaridade dos pais/responsáveis:5º(pai) 7º(mae)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação: Não	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 2 salários mínimos (comerciante)
<b>Iniciais: ML</b>	Idade: 16 anos	Sexo: Feminino

Local de residência: Atapús (dist)	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:5
Escolaridade dos pais/responsáveis: Não sabe ler(pai) 5º(mãe)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: trabalha Informal
Se trabalha, Qual ocupação: Atendente em padaria (Sab e dom)	Se remunerado, Quanto? 70,00 p/semana	Renda familiar: 1 salário mínimo e meio

Quadro do perfil socioeconômico dos estudantes da Escola EI

Fonte: elaboração própria

## ANEXO 11

### Identificação do perfil socioeconômico dos estudantes da Escola EP

Identificação do perfil dos estudantes da Escola P		
<b>Iniciais: SR</b>	Idade: 16 anos	Sexo: Feminino
Local de residência: Condado	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:4
Escolaridade dos pais/responsáveis: Médio(pai) Médio(mãe)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: em média 2.000,00
<b>Iniciais: EC</b>	Idade: 17 anos	Sexo: Masculino
Local de residência: Centro	Casa própria/cedida/alugada Alugada	Número de residente:3
Escolaridade dos pais/responsáveis: Superior - Diretor(pai) Superior –profª (mãe)	Situação conjugal: Solteiro	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: em média 4.000,00
<b>Iniciais: TM</b>	Idade: 16 anos	Sexo: Feminino
Local de residência: Condado	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:5
Escolaridade dos pais/responsáveis: Mestrado(pai) Superior(mãe)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 4.000,00
<b>Iniciais: VM</b>	Idade: 18 anos	Sexo: Masculino
Local de residência: Caaporã	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:4
Escolaridade dos pais/responsáveis: Médio(pai) Médio(mãe)	Situação conjugal: Solteiro	Situação ocupacional: não trabalha

Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: em média 2.500,00
<b>Iniciais: GM</b>	Idade: 16 anos	Sexo: Masculino
Local de residência: Centro	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:4
Escolaridade dos pais/responsáveis: Superior(pai) Médio(mãe)	Situação conjugal: Solteiro	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 3.000,00
<b>Iniciais: DA</b>	Idade: 16 anos	Sexo: Masculino
Local de residência: Centro	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:5
Escolaridade dos pais/responsáveis: Superior(Mãe) Médio incompleto(Pai)	Situação conjugal: Solteiro	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 2.800,00
<b>Iniciais: RR</b>	Idade: 16 anos	Sexo: Feminino
Local de residência: Pitimbu	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente:3
Escolaridade dos pais/responsáveis: Superior(pai) Superior(mãe)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: em média 2.600,00

Quadro do perfil socioeconômico dos estudantes da Escola EP

Fonte: elaboração própria

## ANEXO 12

### Identificação do perfil socioeconômico dos estudantes da Escola ER

Identificação do perfil socioeconômico dos estudantes da Escola ER		
<b>Iniciais: GA</b>	Idade: 18 anos	Sexo: Feminino
Local de residência: Rua do Jiló	Casa própria/cedida/alugada Alugada	Número de residente:4
Escolaridade dos pais/responsáveis:4ª série(pai) 4ªsérie(mãe)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: não
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 1.300,00
<b>Iniciais: AC</b>	Idade: 18 anos	Sexo: Feminino
Local de residência:	Casa própria/cedida/alugada	Número de residente:4

Centro	Própria	
Escolaridade dos pais/responsáveis: Médio(pai)/Médio Incomp - EJA(mãe)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 1.300,00
<b>Iniciais: GN</b>		
	Idade: 18 anos	Sexo: Masculino
Local de residência: Centro	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente: 2
Escolaridade dos pais/responsáveis: 5ª série (mãe)	Situação conjugal: Solteiro	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 1 salário mínimo
<b>Iniciais: MB</b>		
	Idade: 17 anos	Sexo: Masculino
Local de residência: Atapus (distrito)	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente: 4
Escolaridade dos pais/responsáveis: 8ª série (pai-caminhoneiro) Ensino superior (mãe-profª)	Situação conjugal: Solteiro	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 10.000,00
<b>Iniciais: KV</b>		
	Idade: 17 anos	Sexo: Feminino
Local de residência: Centro	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente: 9
Escolaridade dos pais/responsáveis: 7ª série (pai) médio/ incomp (mae)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional: não trabalha
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 3 salários mínimos
<b>Iniciais: TP</b>		
	Idade: 17 anos	Sexo: Feminino
Local de residência: Centro	Casa própria/cedida/alugada Própria	Número de residente: 3
Escolaridade dos pais/responsáveis: Ens. Fund. (pai) Ens. Médio (mãe)	Situação conjugal: Solteira	Situação ocupacional:
Se trabalha, Qual ocupação:	Se remunerado, Quanto?	Renda familiar: 2.500,00

Quadro do perfil socioeconômico dos estudantes da Escola ER

Fonte: elaboração própria