



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO**

KÁLITA TAVARES DA SILVA



**EDUCAÇÃO, CULTURA E CULTURA POPULAR: interfaces para o
ensino de Geografia nas escolas de Catalão (GO)**

**CATALÃO (GO)
2012**

DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	KÁLITA TAVARES DA SILVA		
E-mail:	kalitavares@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	NÃO HÁ		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	BRASIL	UF:	GO
		CNPJ:	
Título:	EDUCAÇÃO, CULTURA E CULTURA POPULAR: interfaces para o ensino de Geografia nas escolas de Catalão (GO)		
Palavras-chave:	Educação. Cultura. Cultura Popular. Ensino de Geografia. Parâmetros Curriculares Nacionais. Catalão (GO).		
Título em outra língua:			
Palavras-chave em outra língua:	Education. Culture. Popular Culture. Teaching Geography. National Curriculum Parameters. Catalão (GO)		
Área de concentração:	GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	22/06/2012		
Programa de Pós-Graduação:	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, CAMPUS CATALÃO		
Orientador (a):	ESTEVANE DE PAULA PONTES MENDES		
E-mail:	estevaneufg@gmail.com		
Co-orientador (a):			
E-mail:			

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação. O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

KÁLITA TAVARES DA SILVA

**EDUCAÇÃO, CULTURA E CULTURA POPULAR: interfaces para o
ensino de Geografia nas escolas de Catalão (GO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto sensu em Geografia da Universidade Federal de
Goiás – Campus Catalão como parte dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Ordenamento do
Território

Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais

Orientadora: Prof^ª. Dra. Estevane de Paula Pontes
Mendes

**CATALÃO (GO)
2012**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BSCAC/UFG**

S586e Silva, Kálita Tavares da.
Educação, cultura e cultura popular [manuscrito]:
interfaces para o ensino de geografia nas escolas de Catalão
(GO) / Kálita Tavares da Silva. - 2012.
151 f. : il., figs, grafs.

Orientadora: Prof^a. Dra. Estevane de Paula Pontes Mendes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Campus Catalão, Departamento de Geografia, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, gráficos, mapas e
siglas.

Anexos.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Cultura popular. 4. Ensino –
geografia. 5. Parâmetros curriculares nacionais. 6. Catalão
(GO). I. Título.

CDU: 911.3:371.214(817.3)

TERMO DE APROVAÇÃO

KÁLITA TAVARES DA SILVA

EDUCAÇÃO, CULTURA E CULTURA POPULAR: interfaces para o ensino de Geografia nas escolas de Catalão (GO)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Estevane de Paula Pontes Mendes
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

Prof. Dra. Vera Lúcia Salazar Pessôa
Membro Interno
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza
Membro Externo
Universidade Federal de Goiás

Aprovada em ____ de Maio de 2012

Aos meus pais, Expedito e Aparecida,
que me mostraram o valor da educação e
me ensinaram a ser gente.

AGRADECIMENTOS

Quero externar meus agradecimentos a todos que de forma direta e indireta contribuíram no desenvolvimento dessa pesquisa.

À professora Estevane de Paula Ponte Mendes, pela orientação que foi fundamental para elaboração desse trabalho. Obrigada pela dedicação, amizade, paciência, incentivo e por acreditar que somos capazes de realizar o nosso melhor como pesquisador, profissional e também como pessoa.

À Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão (UFG/CAC) pela oportunidade de cursar uma pós-graduação *Stricto sensu* em uma instituição pública. Ao diretor do Campus Catalão, Professor Manoel Rodrigues Chaves, pela atenção concedida todas as vezes que precisamos.

Ao departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão e todo núcleo docente e administrativo, pelo apoio prestado durante a Graduação e Pós-Graduação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, na pessoa do coordenador Professor Idelvone Mendes Ferreira, e à secretária Priscila Quirino, pela dedicação ao programa e pelos atendimentos sempre que necessitamos.

Ao Programa de Demanda Social, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (NEPSA/CNPq) pelo apoio à nossa pesquisa e pelas oportunidades de aprender a ser pesquisador. Aos coordenadores, professor Idelvone Mendes Ferreira e professora Estevane de Paula Pontes Mendes. Aos colegas do NEPSA, Juniele, Cláudia, Livia, Amanda, Marcelino, Jozimar, Diego, Laila, Cristina e Janete, pela amizade e auxílios durante a pesquisa.

Ao grupo de pesquisa GETeM - Geografia, Trabalho e Movimentos Sociais (GETeM/CNPq), no qual fui integrante durante a graduação e onde me iniciei na pesquisa através do Programa de Bolsas de Licenciatura. Ao coordenador do GETeM/CNPq, professor Marcelo Rodrigues Mendonça, pelas inúmeras contribuições concedidas durante toda minha trajetória acadêmica. Muito Obrigada.

Ao professor Vanilton Camilo de Souza por atender ao convite para compor a banca e pelas contribuições que serão dadas a este trabalho.

À professora Vera Lúcia Salazar Pessôa, por aceitar nosso convite e principalmente pelo carinho que sempre expressa aos seus alunos. Será por toda vida um exemplo de pessoa e de profissional.

À professora Carmem Lúcia Costa, pelo apoio e subsídios conferidos desde a graduação. Nossas conversas foram fundamentais para a conclusão da pesquisa.

À Subsecretaria Regional de Educação de Catalão (GO), pelas contribuições. Ao subsecretário, Arcilon de Souza Filho, pelo respeito e receptividade.

Ao Colégio Nacional, na pessoa do diretor Marcelo, por abrir as portas e possibilitar a realização dessa pesquisa. Agradeço à coordenadora Andréa e aos professores que se dispuseram a participar diretamente, por nos receberem e prontamente responderem as entrevistas. Em especial à professora Cirlândia, pela recepção na sala de aula e ajuda na obtenção dos dados necessários para o estudo. A todos os alunos do Colégio, especialmente aos do 3º ano Fundamental, pelo carinho e por responder os questionários.

Ao Colégio Estadual “Abrahão André”, por nos acolher e permitir a realização da pesquisa junto aos professores e alunos. Ao diretor Rubens Nei pela receptividade. Sou grata aos professores que responderam as entrevistas, professora Nilda, professor Antônio, professora Marta e aos coordenadores pedagógicos. Aos alunos do 1º ano do Ensino Médio que prontamente responderam os questionários.

Aos colegas da terceira turma de pós-graduação *Stricto sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão, pelo companheirismo e contínuas motivações.

À Professora e amiga Cláudia Costa pelas contribuições e os livros que disponibilizou para elaboração da pesquisa.

À Helen Cássia Reinaldo, pela amizade constante e grande contribuição na parte de formatação desse trabalho. Ao amigo Rogério pelo carinho e ajuda na formatação do trabalho. À Ana Paula, pelo companheirismo e amizade durante a graduação e pós-graduação. À minha amiga Mariana, pela amizade e carinho. Ao Samuel pela grande amizade.

Agradeço aos meus pais Expedito e Aparecida que possibilitaram a realização desse trabalho através do subsídio financeiro. Além do apoio, compreensão e amor, os quais foram imprescindíveis durante a caminhada.

Ao meu irmão, Lucas Rafaeli, pelas críticas sempre pertinentes e pelo apoio. À Tauani, pelo amor, carinho e atenção.

Ao Abrahão de Almeida, pelo exemplo e dedicação e pelo companheirismo nas horas difíceis.

Àqueles que não nomeio, mas cujas contribuições se fizeram essenciais na elaboração da pesquisa, **MUITO OBRIGADA.**

*“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade,
tampouco sem ela a sociedade muda.” (Paulo Freire)*

RESUMO

A educação acontece em diversas esferas da vida, uma vez que existem inúmeras estruturas sociais de transferência de saber e de conhecimento no interior de uma sociedade e de sua cultura. Isso mostra que a educação se faz na dinâmica da própria vida, e se evolui em cada ser humano. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve propiciar ao aluno elementos que possibilitem a leitura da realidade, de maneira que o instrumentalize para a compreensão da dinâmica do espaço geográfico, nas dimensões culturais, econômicas e políticas, bem como das práticas sociais que constroem e formam esse espaço. Assim, faz-se imprescindível que o ensino de Geografia construa reflexões sobre Cultura e Cultura Popular e ofereça bases teóricas e práticas para o entendimento do papel exercido pela Cultura na formação do espaço geográfico. Aliado a esses fatores, o ensino de Geografia precisa instrumentalizar os alunos para reconhecerem a articulação entre o local e o global e como o global está presente no local, e que a expressão dessa relação possui significado para a vida de cada indivíduo, assim como compreender que a Cultura Popular, enquanto movimento social, pode exercer expressiva influência na configuração do espaço geográfico. Em decorrência das intensas transformações ocorridas na sociedade, com a evolução do modo de produção capitalista, abriu-se um debate sobre a posição da Cultura Popular frente aos reflexos do processo de globalização. Com base nisso, propõe-se compreender o papel exercido pela Geografia na construção de uma reflexão sobre Cultura Popular a partir de uma análise da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para temas transversais no ensino de Geografia das escolas públicas e privadas de Catalão (GO). Para a execução da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura sobre a temática. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas, uma da rede pública estadual: Colégio Estadual "Abrahão André", e outra da rede privada de ensino: Colégio Nacional. Ambas foram selecionadas para pesquisa em virtude de desenvolverem projetos pedagógicos relacionados à Cultura popular do município de Catalão (GO). Foram realizadas entrevistas com professores de Geografia e coordenadores pedagógicos, e aplicação de questionários com os alunos. O recorte da pesquisa foi estabelecido a partir da realidade e das especificidades apresentadas nas escolas. Observou-se que ambas as escolas desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas à cultura em outras modalidades de ensino, como o ensino médio e o fundamental I. Verificou-se que os projetos realizados sobre Cultura Popular e as abordagens construídas no ambiente da sala de aula, possibilitaram o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em relação à sua Cultura, como também propiciaram a compreensão das implicações na dinâmica do espaço geográfico. Foi possível observar que o ensino de Geografia pode auxiliar nesse processo. Além disso, perceberam-se as dificuldades encontradas na realização dos projetos no contexto escolar, em específico na escola da rede pública, e como isso está relacionado à estrutura social e econômica que influencia de forma direta a educação.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Cultura Popular. Ensino de Geografia. Parâmetros Curriculares Nacionais. Catalão (GO).

ABSTRACT

Education happens in many spheres of life, since there are numerous social structures of knowledge and transfer of knowledge within a society and its culture. This shows that education is done in the dynamics of life itself, and evolves in every human being. In this sense, the teaching of Geography should provide the student with elements enabling the reading of reality, so that the instrumentalizes for understanding the dynamics of geographic space, the cultural, economic and political, and social practices that construct and make this space. Thus, it is essential that the teaching of Geography build Reflections on Culture and Popular Culture, and offer theoretical and practical bases for understanding the role played by culture in the formation of geographical space. Besides these factors, the teaching of geography must prepare students to recognize the link between local and global, and the global is present on site, and that the expression of this relationship has significance for the life of every individual, and understand that Popular Culture as a social movement can exert significant influence to the geographical space. As a result of intense changes occurring in society, with the evolution of the capitalist mode of production, opened a debate on the position of the front of the Popular Culture reflections of the globalization process. On this basis, it is proposed to understand the role played by geography in the construction of a reflection on Popular Culture from an examination of the proposal of the National Curriculum Parameters (PCN's) to cross-cutting themes in the teaching of geography in public schools and private Catalan (GO). To conduct the research was conducted a literature review on the subject. The field research was conducted in two schools, a state public: State College "Abrahão André," and the other private schools: the Nacional College. Both were selected for study because of developing educational projects related to popular culture, in Catalão (GO). Interviews were conducted with teachers of Geography and coordinators, and questionnaires with students. The outline of the research was established after the fact and circumstances presented in schools. It was observed that both schools develop teaching practices related to culture in other forms of education such as school and key I. It was found that the projects conducted on Popular Culture and approaches built environment in the classroom, facilitated the development of student learning in relation to its culture, but also enabled the understanding of the implications on the dynamics of geographic space. It was observed that the teaching of geography can help this process. Moreover, they realized the difficulties encountered in implementing the projects in the school context, specifically in public school, and how it relates to social and economic structure that influences directly the education.

Keywords: Education. Culture. Popular Culture. Teaching Geography. National Curriculum Parameters. Catalão(GO).

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Portão principal do Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO) - jun/2011.....	72
Foto 2	Pátio do Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO) - jun/2011.....	73
Foto 3	Corredor interno do Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO) - jun/2011.....	73
Foto 4	Apresentação do terno de Congo “Pio Gomes” durante a Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) - out/2011.....	77
Foto 5	Apresentação dos alunos no projeto “Dançando catira e resgatando a nossa história” no Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO) – mar./2002.....	83
Foto 6	Apresentação dos alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” no projeto dançando Catira e resgatando a nossa história” “ na festa “Folia de Reis”, Catalão (GO) - jan/2004.....	86
Foto 7	Apresentação dos alunos do Colégio “Abrahão André” durante o projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO)- jul/2002.....	87
Foto 8	Fachada principal do Colégio Nacional, Catalão (GO) - jun /2011.....	103
Foto 9	Refeitório do Colégio Nacional, Catalão (GO) - jun /2011.....	104
Foto 10	Quadra de esportes do Colégio Nacional, Catalão (GO) - jun /2011.....	104
Foto 11	Corredor interno do Colégio Nacional, Catalão (GO) - jun /2011.....	104
Foto 12	Pátio do Colégio Nacional, Catalão (GO) – jun./2011.....	104
Foto 13	Dependências do Colégio Nacional, Catalão (GO) - jun /2011.....	106
Foto 14	IV Mostra Cultural do Colégio Nacional, Catalão (GO) - dez /2011.....	107
Foto 15	IV Mostra Cultural do Colégio Nacional, Catalão (GO) - dez /2011.....	107
Foto 16	IV Mostra Cultural do Colégio Nacional, Catalão (GO) - dez /2011.....	107
Foto 17	IV Mostra Cultural do Colégio Nacional, Catalão (GO) - dez /2011..	107

Foto 18	Apresentação do terno de congo “Pio Gomes” durante a festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011.....	111
Foto 19	Apresentação dos alunos no projeto “Congadas do Nacional” durante a festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário Catalão (GO) – out/2010.....	113
Foto 20	Apresentação dos alunos do Colégio Nacional no projeto “Congadas do Nacional”,durante a festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2010.....	114
Foto 21	A Apresentação dos alunos do Colégio Nacional no projeto “Congadas do Nacional”,durante a festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) - out/2010.....	115
Foto 22	Barraquinhas” parte comercial da Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011.....	123
Foto 23	Procissão para entrega do coroa durante a Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011.....	123
Foto 24	Apresentação de um terno de Congo no interior da Igreja durante a Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) - out/2011.....	127
Foto 25	Apresentação dos alunos no projeto“Congadas do Nacional” na IV Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez./2011.....	129
Foto 26	Apresentação dos alunos no projeto“Congadas do Nacional” na IV Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez./2011.	129
Foto 27	Apresentação dos alunos no projeto“Congadas do Nacional” na IV Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez./2011.....	129
Foto 28	“Projeto Congadas do Nacional” IV Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez/2011.....	130
Foto 29	Projeto Congadas do Nacional” IV Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez/2011.....	130
Foto 30	Projeto Congadas do Nacional”IV Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez/2011.....	130
Foto 31	“Projeto Congadas do Nacional”IV Mostra Cultural, Catalão (GO) – Dez/2011.....	130

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Localização do Município de Catalão (GO).....	66
Mapa 2	Localização do Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO).....	71
Mapa 3	Localização do Colégio Nacional, Catalão (GO).....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	O que os alunos mais gostam em relação ao Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO) – 2011.....	91
Gráfico 2	Festas que os alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” e familiares participam.....	93
Gráfico 3	O que os alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” mais gostam na Festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO).....	94
Gráfico 4	Alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” dançadores nas Congadas, Catalão (GO).....	95
Gráfico 5	Alunos que possuem familiares dançadores nas Congadas	96
Gráfico 6	Conhecimento dos alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” sobre a origem das Congadas, Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO).....	97
Gráfico 7	Conhecimento dos alunos do Colégio Nacional sobre a origem das Congadas, Catalão (GO) – 2011.....	119
Gráfico 8	As músicas mais ouvidas pelos alunos do Colégio Nacional, Catalão (GO) – 2011.....	121
Gráfico 9	Festas que os alunos do Colégio Nacional e familiares participam, Catalão (GO) - 2011.....	122
Gráfico 10	Religião dos alunos do Colégio Nacional, Catalão (GO).....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estrutura física “Colégio Abrahão André”, Catalão (GO) –	
-----------------	--	--

	2011.....	73
Quadro 2	Conteúdos do livro didático de Geografia do ensino médio do Colégio Estadual “Abrahão André”.....	97
Quadro 3	Papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.....	108
Quadro 4	Conteúdos trimestrais trabalhados no 3º ano do Colégio Nacional.....	117
Quadro 5	Pratos preparados pelos pais dos alunos do Colégio Nacional.....	120
Quadro 6	Organização dos ternos de congo apresentado ao 3º ano, Colégio Nacional.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de alunos: turno, série e quantidade do Colégio Estadual “Abrahão André” no 1º semestre de 2011.....	74
-----------------	---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAC – Campus Catalão

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GETeM - Grupo de Geografia, Trabalho e Movimentos Sociais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério de Educação no Brasil

NEPSA – Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPE - Proposta Pedagógica Escolar

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRAEC - Programa de ações educativas complementares

PT - Partido dos Trabalhadores

SEE-GO - Secretaria Estadual de Educação de Goiás

SER - Subsecretaria Regional de Educação

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EDUCAÇÃO, CULTURA E CULTURA POPULAR : ensino de geografia, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e temas transversais.....	22
2.1	Educação e cultura: o papel do ensino de Geografia.....	24
2.2	A relação local e global no ensino de Geografia	30
2.3	Cultura popular e globalização: o estudo do lugar em Geografia.....	32
2.4	Cultura em sala de aula: o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.....	38
2.5	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os temas transversais: uma proposta para trabalhar cultura na escola.....	41
3	GEOGRAFIA, CULTURA E CULTURA POPULAR	45
3.1	A construção do conceito de Cultura	46
3.2	Cultura Popular como Cultura do Povo	50
3.2.1	Cultura popular e Cultura de Massa: hegemonia e contra-hegemonia.....	53
3.3	Pensamento geográfico e Cultura	57
3.3.1	Espaço e cultura: a contribuição da Geografia Cultural.....	60
4	ENSINO DE GEOGRAFIA E CULTURA POPULAR: o ensino em Catalão (GO).....	63
4.1	Educação em Catalão (GO)	65
4.2	Colégio Estadual “Abrahão André”: Cultura Popular e ensino de Geografia..	67
4.2.1	Colégio Estadual “Abrahão André”: caracterização e localização.....	70
4.2.2	Cultura na escola: Colégio Estadual “Abrahão André”.....	75
4.2.3	Uma experiência de Cultura Popular na escola: projeto “Dançando Catira e resgatando a nossa história”.....	82
4.2.4	Cultura em sala de aula: História e Geografia de Goiás.....	90

4.3	Colégio Nacional e Cultura Popular: projeto “Congadas do Nacional”.....	101
4.3.1	Colégio Nacional: caracterização e localização.....	103
4.3.2	Cultura na escola.....	106
4.3.3	Cultura na escola: Projeto “Congadas do Nacional”.....	110
4.3.4	Projeto Congadas do Nacional: uma experiência de pesquisa participante.....	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	139
	ANEXO A - Roteiro de entrevista com educadores.....	144
	ANEXO B - Roteiro de entrevista com coordenadores pedagógicos.....	146
	ANEXO C - Questionários para alunos.....	148

1 INTRODUÇÃO

Apresentação dos alunos do Colégio Nacional no projeto “Congadas do Nacional”, Catalão (GO) – dez./2011.



Fonte: Pesquisa de campo (2011). Autor: SILVA, K. T. (2011)

1 INTRODUÇÃO

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

A Geografia, enquanto ciência, possui papel importante na educação e na formação para a cidadania, é um instrumento fundamental na leitura e compreensão do espaço geográfico. Desse modo, é relevante que o ensino de Geografia, bem como outras disciplinas do currículo escolar, promova a reflexão crítica e traga para o contexto da sala de aula temas e questões inerentes à Cultura presente no cotidiano dos alunos, como também a Cultura Popular como produção dos homens.

Nesse sentido, o ensino de Geografia deve fornecer ao aluno elementos para a leitura da realidade, de maneira que o instrumentalize para a compreensão da dinâmica do espaço geográfico, nas dimensões culturais, econômicas e políticas, bem como das práticas sociais que constroem e formam esse espaço.

Desse modo, para que possa haver uma compreensão crítica e consciente do espaço geográfico, torna-se relevante que o ensino de Geografia construa reflexões sobre Cultura e Cultura Popular. E, assim fornecer bases teóricas e práticas ao aluno para o entendimento do papel exercido pela Cultura na formação do espaço geográfico.

Aliado a esses fatores, o ensino de Geografia precisa instrumentalizar os alunos para reconhecerem a articulação entre o local e o global e como o global está presente no local, e que a expressão dessa relação possui significado para a vida de cada indivíduo, como também para o movimento da totalidade do espaço geográfico.

Tendo isso como pressuposto, a Cultura Popular enquanto movimento social pode exercer significativa influência na configuração do espaço geográfico, portanto sua compreensão é essencial para o ensino de Geografia. Diversas definições sobre Cultura Popular foram construídas nas ciências humanas, e, em decorrência das intensas transformações ocorridas na sociedade, com a evolução do modo de produção capitalista, foi aberto um debate sobre sua posição frente os impactos do processo de globalização.

A Cultura Popular está totalmente relacionada à produção social dos indivíduos, a partir de condições materiais e imateriais de existência historicamente determinadas, nas quais, pode surgir a capacidade de decifrar as experiências, os valores e as ideias que

possibilitem a orientação de novas práticas sociais e políticas que superem a exploração do homem pelo homem na sociedade capitalista.

A formação cultural é construída por meio da dialética entre cultura hegemônica e cultura popular. Ao passo que a cultura hegemônica é aceita, interiorizada e assimilada, é também transformada e redimensionada e efetua-se por dentro da cultura dominante conformando-se a ela e em movimento dialético resistindo-a.

Diante disso, entende-se ser relevante para a ciência geográfica a construção de debates e reflexões sobre Cultura Popular e ensino de Geografia, uma vez que isso venha promover uma análise crítica e comprometida com a sociedade compreendendo a Cultura Popular enquanto práxis social.

O interesse pela temática surgiu ainda na graduação, no desenvolvimento do trabalho de curso sobre Cultura Popular e Ensino de Geografia, no qual foi estabelecida uma discussão sobre a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), especificamente do 3º e 4º ciclo, para se trabalhar a Cultura e, também, o livro didático.

Assim, entende-se a existência de interface entre Geografia e Cultura popular, visto que, a Cultura está presente em todos os lugares e é a representação viva desses lugares. Com base nisso, propõe-se compreender o papel exercido pela Geografia na construção de uma reflexão sobre Cultura Popular a partir de uma análise da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para temas transversais no ensino de Geografia das escolas públicas e privadas de Catalão (GO).

As escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa foram duas, uma da rede pública estadual: Colégio Estadual “Abraão André”, e outra da rede privada de ensino: Colégio Nacional. Ambas foram selecionadas a partir de critérios como: acessibilidade, receptividade, e especialmente o fato dessas escolas desenvolverem projetos pedagógicos relacionados à Cultura popular do município de Catalão (GO).

Em relação aos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se uma revisão de literatura sobre Geografia, Cultura, Cultura Popular e Ensino de Geografia. Foram realizadas consultas em instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - Agência Catalão), com o intuito de obter informações referentes ao município de Catalão (GO).

Além disso, houve consultas na Subsecretaria Regional de Educação de Catalão (GO) (SRE - Catalão-GO), a fim de conhecer a realidade das escolas de Catalão (GO). Analisaram-se documentos como o Relatório quantitativo de alunos e o Relatório analítico de projetos 2009 inscritos junto à mesma. Esse último documento traz a quantidade de projetos

inscritos no Programa de ações educativas complementares (PRAEC), ligado à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE-GO).

Realizou-se uma pesquisa documental nos PCN's, particularmente nos temas transversais. O objetivo é compreender a proposta dos PCN's para temas transversais e sua relação com o ensino de Geografia. A análise centrou-se principalmente no eixo pluralidade cultural proposto nos temas transversais.

Acrescentou-se, ainda, a pesquisa empírica efetuada nas duas escolas eleitas através da articulação entre o método qualitativo e quantitativo. Realizaram-se entrevistas com os professores de Geografia, bem como observações e visitas periódicas às escolas. No que se refere aos dados quantitativos foram aplicados questionários aos alunos.

O recorte da pesquisa foi estabelecido a partir da realidade e das especificidades apresentadas nas escolas. A proposta inicial centrava-se em pesquisar a 2ª fase do Ensino Fundamental, em específico o 6º ano. Contudo, durante a realização da pesquisa de campo, observou-se que ambas as escolas desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas à cultura em outras modalidades de ensino, tais como o ensino médio e o fundamental I.

A pesquisa divide-se em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na seção 2, “Educação, Cultura e Cultura Popular: ensino de geografia, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e temas transversais”, discute-se a relação entre educação e Cultura, e o papel do ensino de Geografia na compreensão do espaço geográfico e da Cultura enquanto fator relevante na produção/reprodução do espaço.

Na seção 3, “Geografia, Cultura e Cultura Popular”, aborda-se o conceito de Cultura nas ciências sociais, bem como a posição da Cultura Popular no contexto da Cultura e sua relação com a Geografia. Na seção 4, “Ensino de Geografia e Cultura Popular: as escolas de Catalão (GO)”, trata-se dos resultados da pesquisa empírica realizada, bem como o diálogo entre a teoria e a empiria.

Além disso, discutem-se as experiências das escolas no que se refere aos projetos de Cultura Popular, as abordagens construídas no ambiente sala de aula, as implicações e os resultados dessas experiências para a escola e para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos, bem como a relação com o ensino de Geografia. Discute-se, ainda, as dificuldades encontradas na realização dos projetos no contexto escolar.

Acredita-se que a Cultura Popular pode ser instrumento de permanência dos saberes e valores construídos no decorrer da história, e ao mesmo tempo uma forma de resistência à cultura de massa e aos valores hegemônicos, visto que a globalização não atinge todos os lugares de forma igualitária, pois encontra resistência da cultura pré-existente desses lugares.

Assim, o ensino de Geografia pode ser um meio de compreensão dos alunos sobre esses fatores.

2 EDUCAÇÃO, CULTURA E CULTURA POPULAR : ensino de Geografia, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e temas transversais

Apresentação dos alunos do Colégio Nacional no projeto “Congadas do Nacional”, Catalão. (GO) – out./2010.



Fonte: Acervo do Colégio Nacional.

2 EDUCAÇÃO, CULTURA E CULTURA POPULAR : ensino de Geografia, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e temas transversais

Busca-se promover uma discussão que contemple a relação entre educação e cultura, bem como o papel do ensino de Geografia na compreensão do espaço geográfico e da cultura enquanto fator relevante na produção/reprodução do espaço. E, assim, discutir sobre a importância do estudo da Cultura Popular no ensino de Geografia, e enfatizar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para temas transversais, especificadamente o eixo temático pluralidade cultural.

São discutidas quatro variáveis: Educação, Cultura, ensino de Geografia e PCN's. Analisa-se a relação existente entre Educação e Cultura na compreensão das relações sociais, a importância da escola no tratamento da dimensão cultural e como a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode auxiliar na reflexão de cultura em sala de aula. O referencial teórico utilizado tem por base autores como: Brandão (1984), Pimenta (2002), Forquim (1993), Cavalcanti (1998, 2002 e 2005), Candau (2000) e Castrogiovanni (1995).

Elaborou-se um debate referente à relação local x global no ensino de Geografia e sobre a relevância da análise do espaço vivido do aluno e das dimensões culturais, como também o entendimento da articulação entre o local e o global e como o global está presente no local e que a expressão dessa relação possui significado para a vida do aluno. Para tanto utilizaram-se como referencial teórico: Callai (2001 e 2009) e Cavalcanti (2005).

Discutiu-se, ainda, sobre o processo de globalização e seus reflexos sobre a Educação no que se refere ao estudo do lugar em Geografia e da Cultura Popular. Para o desenvolvimento da subseção, o referencial teórico fundamentou-se em autores como, Oliveira e Toschi (2008), Pimenta (2002), Mészáros (2005), Saviani (2002), Ianni (2002), Cavalcanti (2005), Ortiz (2000), Callai (2009), Carlos (2007) e Santos (2000).

Versou-se, também, acerca do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Foram discutidas as dimensões da formação docente e os desafios encontrados pela profissão face às transformações sociais, econômicas e culturais do mundo contemporâneo que incidem sobre a escola. Para tanto foram utilizados como referencial teórico: Visentini (2006), Coltrinari (2006), Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009), Arroyo (2009), Pimenta (2002) e Moreira (1999).

Além disso, promoveu-se um debate referente à proposta dos PCN's, em especial no que diz respeito à proposta dos temas transversais e ao eixo pluralidade cultural, assim como os reflexos dessa proposta para o ensino. Discutiu-se, ainda, a contribuição dos temas

transversais no tratamento da Cultura no ensino, e o papel do ensino de Geografia. Como referencial teórico utilizaram-se: Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009), Macedo (1999), Giroux e Simon (2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

2.1 Educação e Cultura: o papel do ensino de Geografia

Ao se falar em educação logo pode-se inferir que não há uma única forma ou modelo de educação. Em mundos diversos ela se apresenta de diferentes maneiras, uma vez que é a forma como os povos criam para tornarem comum as ideias, os saberes, as crenças e a Cultura, na dimensão do trabalho e da vida.

Brandão (1984), ao discutir sobre o que é Educação, pondera que esta é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, em meio a outras invenções de sua Cultura. Em sua sociedade,

[...] a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é sua força [...] a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais. (BRANDÃO, 1984, p. 12).

A educação existe além do ambiente escolar, e por toda parte pode haver estruturas sociais de transferência de saber e de conhecimento, as quais não se firmam em modelos formais e centralizados de ensino. A educação, por conseguinte, acontece no movimento da própria vida, a qual se aprende, se ensina e evolui em cada ser humano.

Contudo, a escola, como estrutura formal de ensino, possui um papel fundamental na educação. A escola trabalha na mediação entre a sociedade da informação¹ e os alunos, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento da reflexão. Assim, a escola pode auxiliar o aluno na aquisição da sabedoria, a fim de promover a construção do conhecimento.

Pimenta (2002), ao analisar o papel da escola na mediação do conhecimento, salienta que o trabalho da escola é selecionar, analisar, contextualizar as informações e discuti-las de forma que considere suas fontes e implicações. Nesse aspecto a escola auxilia os alunos na construção de conhecimentos e propicia o crescimento para níveis mais elevados, a partir da

¹ Utiliza-se o termo “sociedade da informação” a fim de contextualizar a discussão e considerar o momento histórico presente, no qual a informação chega às pessoas e, em específico, aos alunos de forma acelerada e dinâmica, através da tecnologia. E a escola, por sua vez, possui um papel relevante na sistematização dessas informações, transformando-as em conhecimento (PIMENTA, 2002).

simples informação, para os patamares da complexidade de decidir. E, desse modo, criar relação entre o conhecimento e a sociedade.

Isso requer um trabalho coletivo e interdisciplinar com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los [...] (PIMENTA, 2002, p. 66).

Nesse sentido, o papel da escola é organizar, contextualizar e selecionar as informações, estabelecer relações, bem como identificar as fontes e sua veracidade. Outras instituições, como família e igreja, promovem esse trabalho, porém somente a escola sistematiza de maneira intencional o conhecimento e as várias formas de saber produzido pela sociedade.

A Cultura² é conteúdo essencial e substancial da educação, isto é, a Cultura se faz fonte da própria educação. Nessa perspectiva, não se pode falar em educação fora da Cultura, e, da mesma forma, considerar a Cultura sem a educação,

[...] mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIM, 1993, p. 14, grifo do autor).

Forquim (1993), não obstante, considera a unidade e a reciprocidade presentes na relação Educação e Cultura, e salienta a especificidade e a seletividade da cultura escolar. Isso em virtude da ocorrência de uma seleção no interior da Cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos às gerações procedentes.

Com base nesse pressuposto, a educação escolar não transmite a Cultura enquanto um patrimônio simbólico unitário, ela transmite elementos da Cultura, nos quais não existe

² O termo cultura é utilizado no sentido descritivo amplo da etnologia e da sociologia, as quais consideram a cultura como o conjunto das maneiras de viver e se organizar características de um grupo humano em um dado período (FORQUIM, 1993).

homogeneidade, ou seja, podem ser provenientes de épocas diversas e contextos variados através de princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneo.

No que se refere mais particularmente à educação do tipo escolar, a consciência de tudo que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo que ela esquece, abandona ou rejeita. A cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza [...] reconheçamos que a escola ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. (FORQUIM, 1998, p. 15, grifo do autor).

Nessa perspectiva, Forquim (1998) enfatiza a questão concernente ao contexto contemporâneo, marcado pela modernidade, que impõe à educação dificuldades para encontrar fundamentos de legitimação de ordem cultural, visto que o processo de globalização dissemina um padrão cultural global.

Contudo, Cavalcanti (2005) afirma que ao passo que o processo de globalização dissemina um padrão cultural global, o mesmo tem permitido de forma contraditória a aproximação e o confronto entre diferentes povos e culturas. E assim evidencia-se o multiculturalismo³ como expressão relevante no mundo contemporâneo.

Nesse aspecto Candau (2000), ao discutir educação escolar e Cultura, promove uma abordagem acerca do interculturalismo⁴ como princípio pedagógico para a valorização, interação e comunicação recíprocas dos diversos sujeitos. Com base nos direitos à diferença e às relações igualitárias entre as pessoas de universos culturais diferenciados.

Candau (2000) reitera que a cultura escolar das escolas se mostra “engessada” e não permite o diálogo com o contexto no qual está inserida, como também aos universos culturais das crianças e jovens, e nem mesmo à multiculturalidade das sociedades. Dessa forma, há uma dificuldade em incorporar os avanços tecnológicos e científicos da sociedade, bem como as diferentes formas de aquisição, linguagem e diversidade cultural.

A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola e o sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais [...] (CANDAU, 2000).

³ O termo multiculturalismo é utilizado para evidenciar a realidade social representada por diferentes grupos sociais em uma mesma sociedade. Muitos autores utilizam como sinônimo de interculturalismo (CANDAU, 2000).

⁴ O interculturalismo pressupõe a inter-relação entre as diferentes culturas (CANDAU, 2000).

Para Forquim (1998) a Cultura da escola é o conjunto de símbolos, comportamentos, linguagens e práticas desenvolvidas no cotidiano da mesma, e esta não pode ser confundida com a Cultura escolar, que se define pelos elementos selecionados, organizados e padronizados para serem transmitidos no contexto escolar. É, por sua vez, o repertório cultural selecionado para ser trabalhado na escola.

[...] a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob os efeitos dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas [...] (FORQUIM, 1998, p. 167, grifo do autor).

Assim, a Cultura escolar esta relacionada ao que é proposto pela escola como objetivo de aprendizagem, isto é, os conteúdos trabalhados na escola e, em específico, no contexto da sala de aula. Então, essa cultura se configura enquanto elementos escolhidos entre os materiais culturais presentes em um dado momento histórico.

Dessa forma, tem-se o desafio de criar um ambiente que se constitua enquanto lugar de encontro de culturas, ou seja, a escola lida com a cultura tanto no ambiente da sala de aula, quanto, nos demais espaços escolares. Nesse sentido, o conteúdo e os procedimentos adotados devem levar em conta a cultura dos agentes, a Cultura escolar, o saber sistematizado e a Cultura da escola (CAVALCANTI, 2005).

Para tanto, se faz necessário pensar o ensino com base em parâmetros que levem em consideração a cultura dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de cada aluno em sua particularidade e, assim, evidenciar sua diversidade cultural. E essa diversidade transcende o conjunto de valores, conhecimentos e significados que os alunos possuem, visto que se refere também às diferenças de ritmos e capacidades peculiares de cada aluno.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia tem o desafio de considerar, dentre outros fatores relevantes, a “cultura geográfica” dos alunos, haja vista que os alunos constroem conhecimentos geográficos. É preciso relacionar os conhecimentos e experiências cotidianas dos alunos com o saber geográfico sistematizado e propiciar o confronto entre a cultura escolar, cultura da escola e cultura dos alunos.

Cavalcanti (2002), ao tratar dos elementos da prática de ensino de Geografia, afirma que a Geografia escolar tem procurado pensar o seu papel no contexto dessa sociedade de mudanças. Isso ocorre ao indicar novos conteúdos e reafirmar e reatualizar outros,

[...] numa análise da história dessa disciplina no Brasil é possível marcar o final da década de 19(70) como o início de um período de mudanças significativas em torno de propostas de ensino e pesquisa que ficou conhecido como Movimento de Renovação da Geografia. Desde então, muitos caminhos foram escolhidos para se fazer uma análise crítica da fundamentação teórico-metodológica da ciência geográfica e para se propor alternativas ao modo de trabalhar essa ciência como matéria escolar. (CAVALCANTI, 2002, p. 11).

Dessa maneira, já no final do século XX a Geografia, enquanto ciência social frente a essas complexidades do espaço na contemporaneidade começa buscar outras interpretações e formulações que permitam uma melhor compreensão do movimento da sociedade, surgindo novos enfoques de interpretação da realidade social.

De uma certeza de que o espaço socialmente determinado constituía o cerne da análise geográfica foram surgindo outras interpretações, marxistas e não marxistas ora elegendo como objeto de estudo o lugar como espaço subjetivo vivenciado pelo sujeito, ora o território como a expressão de domínio de grupos de poder, provocando o fortalecimento da análise geopolítica na Geografia, ora o espaço como poder, entre outros [...] (CAVALCANTI, 1998, p. 16).

Na Geografia, a análise Marxista não desapareceu, assim como também não desapareceram as Geografias Tradicional e Quantitativa, estas adquiriram novas roupagens de interpretação do espaço. Tais reformulações dentro da ciência geográfica levaram a alterações significativas no campo do ensino de Geografia, posto que inúmeras pesquisas foram produzidas nas últimas décadas denunciando as fragilidades de um ensino com base na Geografia Tradicional e propondo o ensino de uma Geografia Nova, baseada em fundamentos críticos.

De tal modo, o ensino de Geografia baseado em fundamentos críticos buscou considerar uma educação para a cidadania, em que se construa, com o aluno no processo de ensino-aprendizagem, a análise do poder e da transformação. Na medida que o aluno fosse conduzido a entender o significado das contradições existentes na escola, o mesmo seria levado a compreender as contradições e tensões de forma abrangente no contexto de seu cotidiano.

Assim, a escola pode fundamentar o processo de ensino-aprendizagem por meio da perspectiva construtivista de ensino, a qual considera a construção de conhecimento por parte do aluno. O aluno é o sujeito no seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Nessa perspectiva, o papel do professor é mediar e propiciar a interação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Essa proposta de ensino vem em contrapartida à pedagogia tradicional caracterizada pela reprodução de conteúdos, memorização e consideração de conteúdos inquestionáveis (CAVALCANTI, 2005).

O ensino de Geografia objetiva fornecer ao aluno subsídios para a leitura da realidade, instrumentalizando-o para a compreensão da dinâmica do espaço geográfico e das dimensões culturais, econômicas e políticas, bem como das práticas sociais que constroem e formam esse espaço.

Desse modo, para que possa haver uma compreensão crítica e consciente do espaço geográfico, torna-se importante que o ensino de Geografia construa reflexões sobre cultura e Cultura Popular. E, também, forneça bases teóricas e práticas ao aluno para o entendimento do papel exercido pela Cultura na formação do espaço geográfico.

Para Cavalcanti (1998), o ensino de Geografia exerce um relevante papel, uma vez que, demonstra os meios e estratégias de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade a partir do ponto de vista da espacialidade, isto é, de compreensão do papel do espaço, das práticas sociais e as influências dessas práticas na configuração do espaço.

Tendo como pressuposto que os seres humanos organizam-se em sociedade e vão produzindo o seu espaço, o qual se constrói e se configura com base nos modos culturais e materiais de organização dessa sociedade, pode-se afirmar que há um caráter de espacialidade em toda prática social, assim como há um caráter social da espacialidade.

[...] o conhecimento geográfico é, pois indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais [...] (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

O pensar geográfico proporciona ao aluno a sua contextualização como cidadão do mundo, ao passo que contextualiza espacialmente os fenômenos. Através disso possibilita ao aluno conhecer o mundo em que vive desde a escala local à regional, nacional e mundial.

Castrogiovanni (1995), ao analisar o ensino de Geografia frente ao contexto da globalização dos meios de comunicação, da mídia eletrônica e da imprensa, ressalta que o processo de ensino aprendizagem deve fornecer ao aluno não apenas conceitos e categorias já elaborados socialmente, mas sim re(significar) tais conceitos com base na compreensão do particular. O ensino de Geografia pode oportunizar ao aluno interpretações diferentes e ainda assim inseridas no contexto global. Esse fator da relação local e global será tratado na seção seguinte.

2.2 A relação local e global no ensino de Geografia

O ensino de Geografia deve priorizar a análise do espaço vivido, isto é, subsidiar a reflexão referente ao espaço de vida do aluno, bem como, das práticas do espaço percebido, transportando essa compreensão para o espaço concebido. Assim, a Geografia instrumentaliza o aluno criando situações para que tenha possibilidade de teorizar e textualizar as suas próprias significações.

Para Callai (2001) o desafio é tornar os fenômenos mais concretos e mais reais. O ensino precisa estar ligado à vida, e contemplar a historicidade dos indivíduos e dos grupos sociais. Desse modo, o aluno entra em contato com o conhecimento existente e produz conhecimento próprio, dando sentido ao que é estudado.

O lugar está presente de diferentes formas, uma vez que o mundo é global, porém as relações sociais e as coisas da vida e do cotidiano se concretizam em lugares específicos. E o entendimento da realidade global se configura a partir dos novos significados que a dimensão do espaço local assume (CALLAI, 2009).

Dessa forma, a educação possibilita o exercício da cidadania à medida que mostra ao aluno que ele não é apenas um espectador, e sim, participante, como também, relacionar as questões estudadas em sala de aula à vida das pessoas, evidenciando que são seres humanos concretos que vivem em determinado lugar, e não seres abstratos e neutros. Callai (2001) discute sobre alguns aspectos que podem tornar o ensino de Geografia um instrumento para o exercício da cidadania. Dentre eles,

as aulas devem ser de forma que os alunos possam desafiar, engajar-se e questionar o que lhes é proposto, a partir da forma e da substância do processo de ensino aprendizagem [...] os alunos devem aprender a pensar criticamente, a ir além das interpretações literais e dos modos fragmentados de raciocínio [...] uma postura pedagógica que permite ao aluno se dar conta da dignidade e do valor da suas próprias percepções e histórias é uma

postura que permite estudar a própria realidade concreta em que se vive [...] os alunos devem aprender a respeito das forças ideológicas que influenciam e restringem suas vidas [...] (CALLAI, 2001, p. 145-149).

Esses aspectos apresentados trazem uma postura pedagógica diferenciada em que o aluno deve ser considerado o sujeito da aprendizagem. Além da valorização da dinâmica da própria vida do aluno, as histórias pessoais e dos grupos sociais mais restritos, dos quais os estudantes fazem parte.

O estudo do local onde vivem e, de tal maneira, o estudo da cultura local e da Cultura Popular por meio da Geografia podem possibilitar o reconhecimento e a apropriação do que ocorre no local. E, assim, dar visibilidade aos fenômenos que acontecem em sua concretude em um espaço próximo e passível de se observar concretamente em contraposição ao abstrato e idealizado que se encontram distante da percepção dos alunos.

Além disso, esse resgate da história de vida, e da cultura presente no espaço vivido dos alunos deve ultrapassar o reconhecimento e permitir explicações universais para as questões locais. O aluno precisa reconhecer a articulação entre o local e o global e como o global está presente no local. E, ainda, compreender que a expressão dessa relação possui significado para a vida de cada um, bem como para o movimento da totalidade do espaço geográfico.

Com base nisso, ao mesmo tempo em que o ensino precisa considerar os alunos em uma perspectiva que enfatize o conjunto da humanidade e os traços universais a serem construídos e reconstruídos no movimento da sociedade, o ensino precisa levar em consideração a diversidade presente no espaço escolar, contextualizando-a e especificando-a no lugar. As diversidades não são todas iguais, os lugares fazem com que as experiências dessas diversidades sejam distintas (CAVALCANTI, 2005).

A complexidade da espacialidade que os alunos vivem na sociedade do século XXI é devida às transformações ocorridas na organização das sociedades. Tem-se, nesse contexto, termos como sociedade pós-industrial, pós-capitalista, sociedade pós-moderna, termos estes utilizados para denominar os fenômenos socioeconômicos, culturais e políticos da sociedade contemporânea. Esses novos conceitos carecem de substanciais pesquisas para se firmarem, mas de certo modo, estão sendo discutidos e precisam ser qualificados.

A escolha dos caminhos metodológicos de aprendizagem deve considerar a complexidade do mundo contemporâneo. Um contexto marcado pelo avanço da globalização, processo que se faz sentir em todos os aspectos e afeta a vida das pessoas e dos lugares.

Assim, o ensino de Geografia precisa interpretar os fenômenos e os lugares não de forma isolada, mas inseridos na complexidade global.

2.3 Cultura popular e globalização: o estudo do lugar em Geografia

A escola vem sendo questionada acerca de seu papel diante às transformações do mundo contemporâneo, as quais estão sendo denominadas de globalização. A globalização pressupõe a existência de um processo que ultrapassa os grupos, as classes sociais e as nações, e tem como premissa a emergência de uma sociedade global. Isso se verifica a partir da produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados com base em uma estratégia mundial, voltada para um mercado mundial.

O termo globalização emerge do acelerado processo de integração e de reestruturação capitalista, no qual, está implícita a ideologia neoliberal que garante o desenvolvimento a partir da diminuição de formas superadas e degradadas de intervenção social. Assim, a economia define-se por si só, criando um sistema mundial auto-regulado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Esse contexto da sociedade contemporânea reflete sobre a educação escolar de diversas formas, visto que, a educação em toda sua complexidade é produto do trabalho dos seres humanos e, assim, é reflexo do contexto político e social.

Na análise de Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) as transformações do mundo contemporâneo afetam a educação e impõem a ela exigências, assim como: exigem um novo tipo de trabalhador mais polivalente e flexível, o que leva à valorização de uma educação formadora de novas habilidades e competências; impõem à escola finalidades compatíveis com os interesses do mercado e de acordo com a reprodução do sistema capitalista; transformam os objetivos e as prioridades da escola; induzem a alteração na atitude do professor e do trabalho docente em função dos meios de comunicação e dos recursos tecnológicos que são mais motivadores.

Para Pimenta (2002) tem-se um novo panorama que exige da escola uma nova configuração. Apresenta-se um mundo alterado em termos de pós-industrialização e de demandas humanas. Nesse contexto, a escola deve trabalhar no sentido da construção do conhecimento experiencial.

Nesse sentido, a escola precisa criar um espaço de Cultura, e assim realizar uma mediação reflexiva entre as transformações sociais e a realidade dos alunos. Um espaço onde o aluno seja levado a pensar, a questionar, a criticar, a sentir e atuar sobre a realidade,

[...] a escola não pode continuar trabalhando com a lógica da técnica, que basta você passar determinados conteúdos para que os alunos façam isso ou aquilo. Se a escola não tomar essas questões como fundamentais na realização do seu trabalho, ela vai acabar burocratizada [...] (PIMENTA, 2002, p. 19).

Como se nota, Mészáros (2005) parte da análise de uma educação libertadora, para além do capital, na qual as práticas educacionais permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade livre da exploração do sistema capitalista.

[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Sob esse viés, a educação está em conformidade às exigências da lógica global de determinado sistema de reprodução. De acordo com Saviani (2002) não é possível compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea, e consequentemente a história da educação contemporânea, sem entender o movimento do capital.

Com base nesse pressuposto, a educação poderá ser emancipatória a partir do momento em que for pensada uma sociedade para além do capital. A educação libertadora tem por objetivo transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age e utiliza a palavra como instrumento para transformar o mundo.

É na perspectiva das necessidades do processo de produção capitalista que a educação passa a ser pensada, e assim baseada nas condições de funcionamento do mercado capitalista. O que se pode denominar de “concepção produtivista de educação”, a qual domina a segunda metade do século XX.

Dessa forma, os dispêndios com educação passaram a ser considerados desejáveis, não apenas por razões sociais ou culturais, mas especificamente por motivos econômicos, e transformam-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimentos ligados a produção material [...] (SAVIANI, 2002, p. 22).

Através disso, a educação se torna um instrumento dotado de um valor econômico próprio, um bem necessário para a produção do capital, e não somente de consumo. Essa

educação com base na visão produtivista investiu entre os anos de 19(50) e 19(60) na organização, conforme as diretrizes do taylorismo-fordismo, por meio da “pedagogia tecnicista”, na medida em que se procurou transportar para as escolas os mecanismos de trabalho vigentes nas fábricas.

A partir do final de 19(80) entram em vigor novas formas educativas sob a perspectiva do toyotismo, evidenciado pelas reformas educativas neoliberais. Para tanto, busca-se flexibilização e diversificação na organização das escolas e do trabalho pedagógico, bem como das formas de investimento. O papel do Estado passa a ser secundário e passa a transferir responsabilidades, todavia concentrou as formas de avaliação educacional.

Para Ianni (2002) tudo que refere-se à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital. Esse processo interfere nos meios e nos fins envolvidos, de modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado.

Ianni (2002) reitera que concomitante a esse processo desenvolvem-se os meios de comunicação de massa, a indústria cultural e as corporações da mídia. E esses agentes culturais provocam influência decisiva na educação e na socialização, compreendendo indivíduos e coletividades de modo geral. Desse modo, se torna evidente a influência desses agentes culturais nas formas como os indivíduos se inserem na sociedade, no mercado, na Cultura, na política e no imaginário.

Nessa perspectiva, deve-se considerar a contribuição decisiva da educação e, especialmente, da educação formal na profissionalização e na formação cultural do indivíduo e da coletividade no contexto da escola, bem como, na compreensão da dinâmica espacial e temporal. Assim, a educação deve ser sempre continuada e permanente, ao contrário disso, não é educação.

Educar não é uma mera transferência e transmissão de conhecimentos, mas de conscientização e testemunho de vida. O ensino de Geografia pode instrumentalizar os alunos para o exercício da cidadania. Em que se evidencie não só a compreensão dos fenômenos espaciais em um contexto global e local, mas também atuação do aluno enquanto agente político.

Dessa maneira, é necessário dar atenção ao fato de que a Cultura globalizada não se realiza de forma completa nos contextos específicos. O que pode ser verificado é a constante articulação entre os espaços globais e o que é próprio do lugar. É importante considerar os conflitos, tensões e as práticas diárias dos alunos, como também os quadros de referência dos grupos sociais nos quais estão inseridos (CAVALCANTI, 2005).

Segundo Ortiz (2000) essa perspectiva de uma cultura global ainda não se encontra completamente consagrada pelo pensamento acadêmico em decorrência da sua amplitude, o que torna sua reflexão ainda incipiente. Não obstante, são inegáveis os indícios do avanço e aceleração do processo de globalização.

No início do século XXI os homens se tornam cada vez mais interligados e podem ser considerados cidadãos mundiais independente da sua localização, ou seja, o mundo chegou e penetrou no cotidiano.

Assim, a globalização, pensada em toda sua amplitude e complexidade, possibilita afirmar que ela enfraquece as particularidades, uma vez que, se o global envolve “tudo”, logo as particularidades e especificidades do local e do cotidiano se encontram perdidas na totalidade. Contudo, com base em Ortiz (2000) ocorre o contrário, haja vista que a mundialização da cultura se revela por meio do cotidiano.

Na articulação entre local e global cada lugar reage de maneira distinta aos reflexos da globalização e se apresenta de forma diferenciada. Isso se explica em função da não linearidade das relações entre os espaços,

[...] ao se subordinarem a essa nova lógica, passam a ter significados que não decorre de suas características internas apenas, mas das relações que estabelecem com outros lugares. Eles se definem no contraponto com outros lugares, por exemplo, um município em relação ao estado, ao país, à região á que pertence [...] cada fenômeno está articulado as complexas relações que acontecem em outros lugares. (CALLAI, 2009, p. 109).

Carlos (2007), ao discutir sobre a categoria lugar face ao processo de mundialização, destaca que esse processo aponta nova direção ao permitir a reflexão da sociedade sobre o conteúdo da construção de novos valores, de um modo de vida e de outra realidade, mediada pela mercadoria. O que possibilita uma nova articulação entre os espaços, levando a repensar a relação entre local e global.

Nesse processo, são criados modelos de comportamento que induzem ao consumo e influenciam a vida cotidiana, padrões que obedecem a racionalidade inerente à reprodução das relações sociais. Desse modo, se faz necessária a construção do pensamento crítico que permita pensar o homem em toda sua dimensão social e humana, e aberto às possibilidades de intervenção e resistência a essa racionalidade.

Carlos (2007) faz referencia à perspectiva que defende a desterritorialização do homem e suas atividades. Mas, a autora caminha a partir de outra concepção, visto que, cada vez mais o espaço se constitui na articulação entre o local e o mundial. Nessa concepção, a

globalização materializa-se no lugar. No lugar se vive e se realiza o cotidiano, isto é, no lugar é que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões. O mundial redefine o cotidiano, contudo, não anula suas particularidades.

A realidade do mundo moderno reproduz-se em diferentes níveis, no lugar encontramos as mesmas determinações da totalidade sem com isso anular as particularidades, pois cada sociedade produz seu espaço, determina os ritmos de vida. (CARLOS, 2007, p.15).

O lugar se redefine a partir de sua relação com uma rede de lugares; se reproduzindo na articulação contraditória entre o mundial e o local. E a história do lugar se constitui cada vez mais pela sua história compartilhada que se produz além dos limites do lugar físico. A situação muda na trama relativa das relações que são estabelecidas com outros lugares, no processo em curso de globalização que altera a situação dos lugares, porque relativiza o sentido da localização.

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. (CARLOS, 2007, p. 22).

Para Callai (2009) o estudo do lugar em Geografia remete ao fato de que o espaço é construído pela história das pessoas que nele vivem, pelas formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como se relacionam. “É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo.” (CALLAI, 2009, p. 84).

Santos (2000) tece uma reflexão sobre a Globalização a partir de três aspectos, a globalização como fábula, a perversa e a globalização como possibilidade aberta ao futuro de uma nova civilização planetária. E afirma que a globalização agrava a heterogeneidade, dando-lhe um caráter ainda mais estrutural, uma das consequências disso é o surgimento de uma nova significação da Cultura Popular, tornada capaz de rivalizar com a Cultura de Massa.

[...] Sem dúvida, o mercado vai impondo, com maior ou menor força, aqui e ali, elementos mais ou menos maciços da cultura de massa, indispensável, como ela é, ao reino do mercado, e a expansão paralela de formas de globalização econômica, financeira, técnica e cultural. Essa conquista, mais ou menos eficaz segundo os lugares e as sociedades, jamais é completa, pois encontra a resistência da cultura pré-existente [...] (SANTOS, 2000, p.143).

Santos (2000) evidencia a possibilidade de uma revanche da cultura popular sobre a cultura de massas. A partir do momento em que a cultura popular se difunde utilizando instrumentos da própria Cultura de Massa. Nesse caso, a Cultura Popular exerce sua qualidade de discurso dos “de baixo”, e coloca em evidência o cotidiano dos pobres, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias, que configura-se como um alimento para a política dos pobres.

[...] os “de baixo” não dispõem de meios (materiais e outros) para participar plenamente da cultura moderna de massas. Mas sua cultura por ser baseada no território, no trabalho e no cotidiano, ganha a força necessária para deformar, ali mesmo, o impacto da cultura de massas. Gente junta cria cultura e, paralelamente, cria uma economia territorializada, uma cultura territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada [...] É desse modo que, gerada de dentro, essa cultura endógena impõe-se como alimento da política dos pobres, que se dá independentemente e acima dos partidos e das organizações. (SANTOS, 2000, p.144, grifos do autor).

Santos (2000), em sua análise, assegura que essa Cultura realiza-se em níveis mais baixos de técnica, de capital e de organização. E esse fator pode significar fraqueza, mas na realidade é uma força, visto que se realiza, desse modo, uma integração orgânica entre o território dos pobres e o conteúdo humano.

Assim sendo, a Cultura Popular seria uma forma de resistência à Cultura de Massa e aos interesses capitalistas, os quais vêm tomando forma principalmente com o processo de globalização. E esse processo, por sua vez, não se verifica de modo homogêneo, pois, não atinge de igual modo todos os indivíduos. Posto que, encontra obstáculos na diversidade das pessoas e dos lugares.

Além disso, os símbolos produzidos pela cultura de massa, em decorrência do próprio movimento do mercado e da necessidade de não parecerem velhos, logo são substituídos, ou seja, a simbologia da cultura de massas já nasce morta, enquanto que os símbolos da cultura popular permanecem vivos, pois são portadores da verdade, da existência e revelam o próprio movimento da sociedade.

Assim, a Cultura Popular, os saberes historicamente construídos pelo povo no seu cotidiano podem servir de resistência ao processo de globalização, uma vez que a globalização não atinge todos os lugares de igual forma, pois encontra a resistência da cultura pré-existente desses lugares.

2.4 Cultura em sala de aula: o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem

O professor possui papel relevante na formação e no desenvolvimento da educação voltada para cidadania e para constituição de cidadãos conscientes e capazes de desenvolver uma reflexão crítica em torno da construção social e dos fatores responsáveis nessa construção, sejam eles econômicos, políticos, culturais e sociais.

A relação professor-aluno ultrapassa o caráter acadêmico e de transmissão de conhecimentos, ela implica um envolvimento de construção de saberes e identidade tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno. Com base nesse pressuposto, a tarefa do professor enquanto mediador da formação do aluno se faz complexa⁵.

Ao se formar, o professor direciona-se à escola e se defronta com uma realidade que demanda a construção cotidiana do saber fazer docente no contexto da escola em uma relação que ultrapassa os conhecimentos adquiridos na academia.

De acordo com Pimenta (2002) o papel do professor é importante, essa verdade contrapõe a ideia de que o professor não é mais necessário em virtude dos meios de informações disponíveis. Tais ideias contribuem para que o professor seja visto como um simples “passador de informações”.

Vesentini (2006), ao falar da formação de professores de Geografia, reitera que a preocupação com a formação de professores é ínfima nos cursos de Geografia até mesmo nas maiores universidades do Brasil. Esse desprezo contribui para a construção de estereótipos relacionados à imagem do professor.

Para Vesentini (2006) essa desvalorização da profissão docente pode ser explicada pela reformulação do sistema escolar brasileiro ocorrido na década de 19(60), realizado pela ditadura militar. Nesse contexto houve uma massificação e um aumento quantitativo de escolas e de professores e, concomitante a isso, uma depreciação econômica e social da atividade docente e da educação formal.

A educação e o professor, nesse contexto, não tinham um papel importante, eram apenas atividades tradicionais e, em grande parte, negligenciáveis. O fundamental era uma pequena formação técnica para a população em geral (encarada não como cidadãos e sim como força de trabalho), que as próprias

⁵ A palavra vem do conceito de complexidade e relaciona-se ao “paradigma da complexidade” que teve como um dos principais pensadores Edgar Morin, o qual entendia o mundo como um todo indissociável e propôs uma abordagem multidisciplinar e multirreferenciada para a construção do conhecimento. Complexo seria o tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados. (MORIN, 1991)

empresas poderiam oferecer de forma mais eficaz do que as escolas [...] (VESENTINI, 2006, p. 236).

Nesse aspecto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) destacam que durante muitos anos a formação docente no país representou uma posição secundária na ordem das prioridades educacionais, o que caracterizou um processo de desvalorização da profissão docente marcada pela consolidação da tutela político-estatal sobre o professorado.

Aliado a isso, observa-se que a prática do professor faz-se por vezes de maneira ordenada e racionalizada pelas instâncias técnicas e administrativas dos sistemas de ensino. Essa realidade mostra que o professor dispõe de pouca autonomia diante às decisões sobre o que ensinar e como avaliar o que se ensina e o que se aprende.

Nesse sentido, Pimenta (2002) faz uma análise das concepções em relação ao modo de fazer docente. A primeira concepção entende o fazer docente como uma atividade artesanal e identifica o professor enquanto artesão. Assim, o professor apenas reproduz um modo de fazer que aprendeu, e dispensa a criação e construção do conhecimento na relação professor-aluno no processo de aprendizagem.

Na segunda concepção, o ensino é concebido enquanto uma ciência aplicada e o professor é um técnico. Nessa abordagem o ensino é uma ciência aplicada, na qual o professor apenas aplica as técnicas que aprendeu e as reproduz em sala de aula. As duas concepções citadas limitam o saber que o professor constrói na dimensão da sua prática em sala de aula e no espaço escolar.

A terceira concepção é a radical que caminha contrária às demais, visto que o ensino é compreendido enquanto uma atividade crítica, e o professor é um profissional que investiga a própria prática e problematiza em relação à sua prática docente, além de estar em constante questionamento sobre como melhorar a situação concreta de ensinar.

As visões sobre a atividade docente, explícitas acima, auxiliam na compreensão das diversas maneiras como as questões relacionadas à docência vêm sendo analisadas. O contexto marcado pelas transformações da sociedade contemporânea traz novas exigências ao profissional e o coloca em situação paradoxal. Ao passo que o professor tem suas tarefas ampliadas devido à demanda por parte da sociedade pós-industrial, ele ainda se depara com a desvalorização e as dificuldades na prática docente. (LIBÃNEO; OLIVERIA; TOSCHI, 2008).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) demonstram que a situação da desvalorização do professor começa a mudar. Isso, devido ao movimento de valorização da formação e da

profissão docente. Movimento que configura-se como uma reação ao modelo formacional que concebe o professor como transmissor de conhecimentos e aplicador de regras derivadas do conhecimento científico.

As novas abordagens centram-se na formação docente como um processo permanente, no qual o professor desenvolve sua capacidade reflexiva, crítica e criativa. Dessa forma é conferido ao professor autonomia na profissão.

Os novos paradigmas de formação docente partem do reconhecimento da especificidade dessa formação e da necessidade da revisão dos saberes constitutivos da docência, na perspectiva da emancipação do profissional [...] não se trata apenas de produzir uma teoria sobre a formação de professores, mas de criar as condições e produzir referenciais concretos para, efetivamente, pô-la em prática mediante as mudanças operadas. (PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 92).

Com apoio nessa perspectiva da formação docente, como processo permanente, crítico e reflexivo, pode-se inferir que o papel do professor na educação é ímpar e o compromisso do professor vai além da constatação do aprendizado do aluno, e compreende também as questões referentes ao desenvolvimento humano do aluno.

Pimenta (2002), ao tratar da importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e identidade do professor frente às necessidades da escola para cidadania, coloca duas vertentes capazes de entender a constituição da identidade do professor, são elas: identidade epistemológica e profissional.

Referente à identidade epistemológica, para ser professor é preciso ter um conjunto de conhecimentos, de saberes. Em que, além de dominar os conhecimentos específicos da área de atuação em sala de aula, é necessário possuir os conhecimentos relativos à área do ensino, da didática e do trabalho pedagógico.

No que diz respeito à dimensão profissional, valoriza-se o saber da experiência, no qual a profissão docente parte das experiências cotidianas em sala de aula e no ambiente escolar, aprendendo a ser professor de forma que no processo do ensino constrói-se um saber. Além disso, o professor precisa estar aberto a outros saberes, o que permitirá a reflexão sobre sua ação cotidiana.

Dessa forma, o cotidiano permite ao professor refletir sobre sua prática, uma vez que, o ensino ocorre em cenários singulares e repletos de conflitos. Ainda que as escolas sejam iguais na sua forma de organização, sempre serão diferentes, haja vista que o ensino é uma atividade determinada por diversos contextos, dentre eles o cultural, o individual e o econômico.

2.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os temas transversais: uma proposta para trabalhar Cultura na escola

Na década de 19(90), uma das discussões em destaque no Ministério de Educação no Brasil (MEC) referia-se a interdisciplinaridade e a transversalidade⁶ como inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Essa inovação promovida nos PCN's propunha perpassar todas as disciplinas presentes no currículo por meio da diversidade nas práticas pedagógicas.

Os temas transversais têm como objetivo promover a relação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento acadêmico e, assim, estabelecer a articulação entre ambos. Para o MEC, os temas transversais podem auxiliar na aproximação dos temas significativos do mundo do cotidiano à realidade vivida e percebida pelos alunos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Sob essa ótica, Cavalcanti (2005), ao abordar sobre a diversidade dos alunos como referência para a construção da Geografia escolar, salienta que a tarefa do ensino é a de tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno. Isso requer constante diálogo do sujeito do conhecimento, que possui uma Cultura determinada, com os outros objetos culturais. Desse modo, poderá ocorrer a atribuição de significados próprios por parte do aluno, o que é necessário para que se tenha um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Assim, ao se pensar na proposta dos PCN's para temas transversais pode-se deduzir que há uma potencialidade nesses temas, visto que abordam conteúdos que não são integrantes curriculares das disciplinas ou das áreas clássicas do saber e da cultura. A presença dos temas transversais pressupõe uma forma mais aberta de superação do ensino tradicional (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Os temas transversais foram apresentados à comunidade docente no Brasil através dos PCN's. Em meados de 19(90), o MEC desenvolveu um movimento no sentido de criar um currículo para todo território Nacional e propôs inovações, uma delas é a introdução dos temas transversais. Essas mudanças visavam atender á nova dinâmica da sociedade devida a queda da ditadura.

⁶ A transversalidade surgiu como proposta de renovação pedagógica na Espanha. O objetivo era criar um ambiente em que o fazer pedagógico fosse realizado de uma maneira diferente. Os temas transversais na Espanha foram selecionados com base nas problemáticas sociais e ambientais. E o governo brasileiro adotou a reforma curricular da Espanha como modelo para introduzir os temas transversais no Brasil. (PONTUSCHKA; PAGANELLI e CACETE, 2009).

Segundo os PCN's, a escolha de se trabalhar com temas transversais na escola parte do princípio de educação para cidadania. Essa educação demanda a aprendizagem e, sobretudo, a reflexão de questões sociais no contexto escolar, com base em uma postura pedagógica que contemple a complexidade e a dinâmica dessas questões.

Os temas transversais envolvem múltiplos aspectos e dimensões da vida social. Para a seleção dos temas propostos, os PCN's partiram de alguns critérios. Dentre eles:

- a) Urgência social: indica a preocupação com questões que podem oferecer obstáculos para o estabelecimento da cidadania, da dignidade dos indivíduos e a qualidade de vida;
- b) Abrangência nacional: critério que considerasse aspectos que envolvem todo o país;
- c) Possibilidade de ensino e aprendizagem: temas ao alcance da aprendizagem segundo etapa de escolaridade;
- d) Favorecer a compreensão da realidade e a participação social: possibilitar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de posicionarem-se diante das questões sociais;

a proposta de trabalhar com questões de urgência social sob a perspectiva de transversalidade aponta para o compromisso a ser partilhado pelos professores das áreas, uma vez que o tratamento dado aos conteúdos de todas as áreas possibilita ao aluno a compreensão ampla de tais questões, que incluem a aprendizagem de procedimentos e desenvolvimento de atitudes [...] (PCN's, 1998, p. 41).

De tal maneira, os temas transversais são diferentes das áreas convencionais. Isso porque tratam de processos que estão sendo vividos pela sociedade de modo geral. São questões de urgência social que demandam transformações e posicionamentos sociais e atitudes pessoais. Assim, a educação pode possibilitar o exercício da cidadania à medida que mostra ao aluno que ele é participante das questões sociais, ao relacionar sua realidade de vida á sociedade (CALLAI, 2001).

De acordo com os PCN's, a transversalidade possibilita estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Para tanto, os temas transversais,

[...] tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a

realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões [...] (PCN's-TEMAS TRANSVERSAIS, 1998, p. 26).

Os temas transversais trazem como eixos a serem trabalhados: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo. Essa proposta pressupõe que o professor pode estabelecer interfaces com os temas transversais definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

A partir disso, os PCN's direcionam os temas transversais para serem trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento, destacando a singularidade dos diferentes temas e das diversas áreas. Dessa forma, os PCN's enfatizam em sua proposta as afinidades de determinados temas em relação à determinadas áreas.

No que se refere à Geografia, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) destacam que traz conhecimentos que podem contribuir de forma significativa para os temas transversais, uma vez que, estuda o espaço geográfico composto de dimensões múltiplas e, de tal modo, considera as relações entre sociedade e natureza.

No que concerne à Cultura, a Geografia pode contribuir com o eixo Pluralidade Cultural “[...] desde a caracterização dos espaços dos diferentes segmentos culturais que marcam a população brasileira, até os estudos de como a paisagens, lugares e regiões brasileiras expressam essas diferenças [...]” (PCN's, 1998, p. 43).

Com base nisso, no campo geográfico já existe conhecimento acumulado capaz de oferecer significativa contribuição à compreensão da temática Pluralidade Cultural. Isso porque, o Brasil possui uma presente diversidade cultural resultante do processo histórico de constituição da sociedade brasileira, aliado à entrada de migrantes europeus e asiáticos.

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto às outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao outro [...] (PCN's – PLURALIDADE CULTURAL, 1998, p. 123).

Desse modo, Cavalcanti (1998) parte do entendimento de que o ensino objetiva a aprendizagem ativa dos alunos de forma que atribua importância aos saberes, experiências e significados que os alunos já trazem para sala de aula, além de incluir, em especial, os conceitos cotidianos.

Nesse sentido, a preocupação do eixo Pluralidade Cultural concentra-se no respeito aos diferentes grupos e culturas que constituem a sociedade brasileira, e ressalta que o saber geográfico não se restringe aos geógrafos, mas de formas diferenciadas todos os grupos socioculturais detém um saber geográfico, em função de suas necessidades e interesses.

Para tanto, os PCN's propõe alguns fundamentos que constituem a base para a atuação do professor na reflexão de Pluralidade Cultural em sala de aula. Dentre eles: fundamentos éticos, conhecimentos jurídicos, conhecimentos histórico-geográficos, conhecimentos sociológicos, conhecimentos antropológicos, linguagens e representações, conhecimentos populacionais e conhecimentos psicológicos e pedagógicos.

Tendo isso como pressuposto, os PCN's propõe que o grande desafio da escola é a superação da discriminação, fornecendo ao aluno a possibilidade de conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, e valoriza a trajetória particular dos grupos que formam a sociedade.

Essa diversidade cultural revela que a Cultura Popular e seus saberes ainda resistem apesar das mudanças ocorridas na sociedade e do processo de globalização. Essa resistência pode ocorrer no momento em que a Cultura Popular absorve e reelabora elementos já afetados pelas novas tecnologias (GRAMSCI, 1995).

O ensino de Geografia pode construir, com os alunos, uma reflexão crítica e consciente sobre a importância da Cultura Popular presente no cotidiano dos próprios alunos, viva como uma forma de resistência ao discurso de “ilusão homogênea” do processo de globalização, e marcada por experiências, vivências cotidianas, saberes e construções sociais realizadas pelo homem em seus conflitos e lutas, ao longo de sua história.

3 GEOGRAFIA, CULTURA E CULTURA POPULAR

Apresentação de um terno de Congo na procissão de entrega da coroa durante a Festa em Louvor à Nossa Senhor do Rosário, Catalão (GO) – out./2011



Fonte: Pesquisa de campo. Autor: SILVA, K. T(2011).

3 GEOGRAFIA, CULTURA E CULTURA POPULAR

Nesta seção busca-se desenvolver uma discussão sobre a construção do conceito de Cultura no interior das ciências sociais, bem como a posição da Cultura Popular no contexto da Cultura e sua relação com a Geografia. A presente seção é dividida em subseções que contemplam as variáveis: Geografia, Cultura e Cultura Popular.

Sobre a Cultura, abordou-se a construção do conceito, a forma como se desenvolveu no interior das ciências sociais e as divergências e convergências na elaboração do conceito. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico autores como Laraia (1986), Willians (1992 e 2007), Geertz (1989), Brandão (2002) e Brandão (1985).

Em relação à Cultura Popular, buscou-se refletir sobre tal conceito. Para isso, foram utilizados teóricos como Willians (2007), Bosi (2007), Chauí (1989), Canclini (1984) e Giroux e Simom (2001).

Foi discutida, também, a posição da Cultura Popular frente à hegemonia e o processo dialético de contra-hegemonia da Cultura Popular. Além disso, inferiu-se sobre a indústria cultural, a Cultura de massa, e os reflexos sobre a Cultura Popular. Para tanto, serviram de base as teorias de Chauí (1989), Chauí (2006), Bosi (2007), Gramsci (1978), Pucci (1994), Willians (1979), Canclini (1984 e 2008) e Fonseca (2007).

Por fim, desenvolveu-se um debate sobre a relação entre Cultura e Geografia e o lugar assumido pelo conceito de Cultura no pensamento geográfico. Para tal propósito foram consultados os autores: Gomes (1996), Corrêa e Rosendahl (2010), Dutra e Peter (2008).

3.1 A construção do conceito de Cultura

O conceito de Cultura desde a antiguidade envolve numerosas polêmicas, visto que, os homens já se preocupavam com a diversidade de modos de comportamento entre os diferentes povos. Eram comuns as tentativas de explicar os fenômenos culturais a partir do determinismo biológico e geográfico (LARAIA, 1986).

Ainda nos séculos XVI alguns filósofos desenvolveram teorias que defendiam a influência da genética e do ambiente físico nas manifestações culturais, dentre eles Jean Bodin, filósofo francês. Segundo essas concepções deterministas de Cultura, o clima, o relevo e as condições geográficas, bem como os caracteres genéticos, possuíam correlação direta com os comportamentos culturais.

Contudo, Edward B. Taylor⁷, em seu livro *Primitive Culture* (1871), elaborou a primeira definição de Cultura do ponto de vista antropológico. Segundo Laraia (1986), Edward B. Tylor definiu Cultura enquanto todo comportamento aprendido, tudo aquilo que independe da transmissão genética, todo complexo que abarca arte, regras, costumes e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade, o que enfatiza a ideia de aprendizado na construção de Cultura.

Com suporte na teoria de Edward B. Taylor, a antropologia moderna buscou desenvolver esse novo conceito de Cultura, todavia não existe um consenso dentro das ciências sobre o conceito de Cultura, haja vista que, além da antropologia, outras áreas do conhecimento como: Sociologia, História, Filosofia, Etnografia, Geografia, dentre outras, buscam a definição e a compreensão de Cultura.

Willians (1992)⁸ buscou demarcar os vários aspectos a serem abordados por uma Sociologia da Cultura, vista em toda sua forma de convergência de interesses e métodos variados. O autor analisa os diversos significados do termo Cultura e a maneira como eles interagem.

Willians (1992) enfatiza a dificuldade na definição do termo Cultura, que é considerado excepcionalmente complexo, o qual caminha como processo, que vai desde o conceito de cultura como (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais até a definição de cultura como (cultivo ativo) da mente humana.

Para Willians (1992), o termo pode ser analisado de maneira mais proveitosa como resultante de formas precursoras de convergência de interesses. O autor destaca duas posições: posição (a) idealista e (b) materialista.

[...] podemos destacar duas formas principais (a): ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades “especificamente culturais” – uma certa linguagem, estilo de arte, tipos de trabalho intelectual; e (b) ênfase em uma *ordem social global*, no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais. (WILLIANS, 1992, p.11-12, grifos do autor).

⁷Antropólogo britânico, nascido em 1917, considerado o pai do conceito moderno de Cultura e do evolucionismo cultural (LARAIA, 1986).

⁸Escritor reconhecido como maior e mais sofisticado crítico marxista inglês, exerce grande influência sobre os estudiosos anglo-saxões contemporâneos. Nasceu em 1921 e faleceu em 1988, foi professor na Universidade de Oxford e Cambridge (WILLIANS, 1992).

Nessa concepção, as duas posições, (a) visão idealista de Cultura e (b) visão materialista da Cultura, possibilitam pensar a relação entre Cultura e as demais formas de vida social. A posição idealista enfatiza o espírito formador de um povo, como as artes e tipos de trabalho intelectual que refletem nas demais instituições, bem como, os interesses e os valores de um povo. Enquanto que, a posição materialista ressalta que o caráter da ordem social de determinado povo irá produzir as manifestações culturais, os estilos de arte e os trabalhos intelectuais.

A Sociologia da Cultura, a partir da segunda metade do século XX, embasava-se principalmente nessas duas visões de Cultura. E, evidenciou-se uma nova forma de interação e convergência das duas posições. As leituras sobre Cultura eram desenvolvidas com elementos comuns da perspectiva materialista e idealista. Essa tendência, alicerçada na convergência entre ambas as perspectivas, encarou a Cultura como um sistema de significações mediante a qual uma ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.

Willians (2007), ao desvendar o sistema de símbolos da sociedade moderna e a forma como as palavras foram historicamente construídas, demonstrou as diversas contradições e conflitos sociais que os termos carregam, e como um sentido prevalece sobre o outro através da ideologia de um sentido em relação ao outro.

Willians (2007) reitera sobre a dificuldade em conceituar o termo Cultura, que segundo ele pode ser explicado também pelo fato de ser utilizado para referir-se à conceitos importantes em várias disciplinas intelectuais e em diversos sistemas de pensamento diferentes e incompatíveis.

A palavra Cultura atribui uma série de significados: habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração. Alguns desses significados se separaram nos substantivos derivados, mesmo havendo superposições ocasionais.

Dessa maneira, “habitar” desenvolveu-se do latim *colonus* até chegar a *colony* [colônia]. “Honrar com veneração” desenvolveu-se do latim *cultus* até chegar a *Cult* [culto]. A cultura assumiu o sentido principal de cultivo e cuidado [...] embora com significados medievais subsidiários de honra e adoração [...] o sentido primordial referia-se, então, a lavoura, isto é, o cuidado com o crescimento natural. (WILLIANS, 2007, p. 117, grifos do autor).

Os primeiros usos da palavra Cultura designavam-na como um substantivo que se referia a um processo de cuidado com algo, sobretudo, colheita e animais. Esse princípio de

crescimento natural ampliou-se para incluir o processo de desenvolvimento humano. E, aliado ao significado original de cultivo da lavoura, foi o sentido principal até o final do século XVIII e início do século XX.

É a partir da aplicação dessa palavra, como desenvolvimento humano, que o substantivo de forma independente iniciou sua história moderna. E o conceito em algumas línguas como o alemão, era sinônimo de civilização. Primeiro, no sentido abstrato de estado de civilidade, um sentido geral de tornar-se “civilizado” ou cultivado, segundo, no sentido de civilização, como descrição do processo secular de desenvolvimento humano.

Outro significado desenvolveu-se contradizendo ao conceito de civilidade, este defendia a de “culturas” no plural, ou seja, culturas específicas e variadas de cada nação e período, e culturas específicas e variadas de grupos sociais e econômicos no interior de uma mesma nação.

Willians (2007) ressalta, no desenvolvimento do conceito de Cultura, o sentido da palavra aliado às atividades intelectuais, obras e práticas particularmente artísticas. Nessa perspectiva, a Cultura seria música, literatura, pintura, escultura, teatro e cinema e, em alguns momentos, essas práticas eram acrescidas do saber acadêmico, como o da filosofia e o da história.

Para o antropólogo norte americano Geertz (1989), a Cultura define-se por um sistema de símbolos e significados partilhados pelos membros dessa Cultura que compreende regras sobre relações e modos de comportamento.

Geertz (1989) afirma que o conceito de Cultura é essencialmente semiótico, para o autor Cultura é a “teia de significados” que o homem tece ao seu redor e que o amarra. Com base na análise de Laraia (1986), Geertz (1989) defende uma definição de homem baseada na definição de Cultura, e estabelece uma visão estratigráfica de homem, dividida em três níveis: o biológico, o psicológico e o cultural, e busca resolver a imensa variedade cultural que contrasta a unidade da espécie humana.

Assim para Geertz todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura. E esta formulação - que consideramos uma nova maneira de encarar a unidade da espécie humana - permitiu a Geertz afirmar que “um dos mais significativos fatos sobre nós pode ser finalmente a constatação que todos nascemos com um equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só”. Em outras palavras, a criança está apta ao nascer a ser socializada em qualquer cultura existente [...] (LARAIA, 1986. p. 63, grifos do autor).

Assim sendo, apesar da amplitude de possibilidades existentes, o indivíduo herdará todo o sistema cultural da sociedade que ele está inserido, a partir do contexto real específico onde de fato ele cresce. Todos os homens são dotados de um mesmo equipamento anatômico, e sua utilização não será determinada por fatores genéticos, mas dependerá diretamente de um aprendizado que consiste na aquisição dos padrões que constituem a herança cultural do grupo.

Brandão (2002) analisa a relação entre Cultura e educação. Com base em sua definição, a Cultura nasce daquilo que criamos e fazemos ao que nos é dado, quando apropriamos das coisas da natureza e as recriamos como objetos e instrumentos da vida social, isso representa as múltiplas dimensões daquilo que denominamos de Cultura.

Tal como a natureza onde vivemos e de quem somos parte, também a cultura não é exterior a nós. A diferença está em que o “mundo da natureza” nos antecede, enquanto o “mundo da cultura” necessita de nós para ser criado, para que ele agindo como criador sobre seus criadores nos recrie a cada instante como seres humanos. Isto é, como seres da vida capazes de emergirem dela e darem a ela os seus nomes. (BRANDÃO, 2002, p. 22, grifos do autor).

Com base no ponto de vista biológico, os homens são seres com ínfimas diferenças. Mas, em relação à Cultura existem múltiplas diferenças, visto que, a Cultura foi e continua sendo diversa na história e no espaço. O homem é a única espécie que mesmo possuindo um aparato biopsicológico igual, ao invés de produzir um modo de vida único e maneiras de viver e ser muito semelhante, ele constrói incontáveis e diferentes formas de ser e viver no interior de variedades de tipos de culturas humanas.

3.2 Cultura Popular como Cultura do Povo

Cultura Popular também não é um conceito bem definido dentro das ciências humanas, posto que, são diversos e heterogêneos os seus significados, além de remeter a uma amplitude de concepções e pontos de vista que vão desde a sua definição enquanto um saber tradicional até a sua valorização como instrumento de resistência à dominação de classes.

Willians (2007), ao discutir o termo *popular*, argumenta que o seu uso varia de acordo com a necessidade e, conforme o interesse dos que o utilizam. O conceito *popular* originalmente ligava-se ao jurídico e ao político, algo relacionado ao povo, pertencente ao

povo. Referia-se diretamente a um sistema político constituído ou conduzido pelo povo, no entanto o termo também carregava um sentido de “baixo” ou “inferior”.

Entretanto, a transição para o sentido moderno do conceito evidencia o interesse no uso do termo, uma vez que, passou a ser visto como “amplamente aprovado” ou “benquisto”.

[...] a transição para o sentido moderno predominante de “amplamente aprovado” ou “benquisto” é interessante pois contém forte matiz de esforço para obter favor, comum sentido de cálculo que não desapareceu por completo e é evidente em uma expressão reforçada como **deliberadamente popular** [...] (WILLIANS, 2007, p. 318, grifos do autor).

O autor coloca que muitos dos que deixaram registro sobre a palavra concebiam esse ponto de vista como uma forma depreciativa de utilização do termo *popular*. Além desses sentidos e significados diversos outros foram construídos em torno da palavra. Houve usos neutros, outros claramente pejorativos, assim como, existiu a conceituação de *popular* a partir de uma visão de algo sério e sincero como sinônimo de bom.

Nessa perspectiva, Bosi (2007), ao discutir sobre Cultura de Massa e Cultura Popular, afirma que definir Cultura Popular não é tarefa simples, uma vez que depende diretamente da escolha de um ponto de vista, e implica tomada de posição. Ao lado da Cultura Erudita, transmitida e sancionada pelas instituições, existe a Cultura criada pelo povo, a qual articula uma concepção de mundo e da vida em contraposição aos esquemas oficiais.

Sob essa acepção, pensar a Cultura Popular é refletir na perspectiva transformadora e significada pelo próprio homem, e desse modo permitir a realização do ser humano no mundo e na sociedade. Destarte, a Cultura Popular é concebida enquanto categoria a ser recriada pela prática política popular.

Baseando-se nisso, concebe-se a Cultura Popular como produto do trabalho do homem sobre a natureza e de forma que valorize o trabalho humano, ou seja, o trabalho político do fazer que cria e reproduz a Cultura,

[...] *trabalho* como modo humano de ação consciente sobre o mundo; *história*, como campo de realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano cria e faz a história. (BRANDÃO, 1985, p. 21, grifos do autor).

O trabalho do homem é responsável pela produção da Cultura, isto é, o homem é sujeito da história, o ser agente criador da Cultura. Isso pode caracterizar o momento do

processo dialético de humanização do homem. À medida que o homem cria a Cultura e faz sua história ele também cria a própria trajetória de humanização.

Contudo, para Brandão (1985), a Cultura que existe em princípio como contingência de liberdade do homem sobre o mundo pode, na prática histórica de sua produção, estabelecer-se como possibilidade de perda da liberdade de homens em relação a outros homens em determinadas condições materiais de existência. Dessa maneira, ocorre o processo de legitimidade e autenticidade da Cultura a partir das estruturas vigentes e hegemônicas na sociedade.

Partindo-se dessa concepção de Cultura como produto da prática histórica, Chauí (1989) concebe Cultura Popular como produção por parte dos homens em determinadas condições materiais e imateriais de existência. Uma verdadeira expressão do desabrochar do homem na vida social, “[...] um momento de práxis social como um fazer de classes sociais contraditórias na relação determinada pelas condições materiais, e como uma história da luta de classes [...]” (CHAUÍ, 1989, p. 14).

Nesse sentido, Canclini (1984) no que se refere à contradição presente na sociedade capitalista, afirma que as culturas no capitalismo são configurações de vida e significação de segmentos e classes sociais, ou seja, a Cultura é as relações entre as classes enquanto significados.

Canclini (1984) salienta que a ideia de popular é uma invenção da desigualdade vigente na sociedade de classes, visto que a Cultura Popular existe para o capitalismo em um processo de relação contraditória e paradoxal. Ao passo que a Cultura Popular existe como necessidade de capital, pois é um bem que vale como produto, ela também, de forma contraditória, articula-se como possibilidade de resistência ao capital.

Tendo como prelúdio a contradição, a Cultura Popular pode ser um instrumento para prática social. E, uma forma de conscientização do sujeito como agente de sua história. Essa noção de Cultura Popular assume outro extremo de interpretação, o qual busca romper a visão capitalista e burguesa sobre a real essência de Cultura Popular.

Essa essência marcada pela possibilidade de práxis social faz com que a Cultura Popular seja um importante espaço pedagógico, no qual possam ser levantadas questões acerca dos elementos que interferem na organização da subjetividade e da experiência do aluno no seu cotidiano.

Giroux e Simom (2001), ao analisarem a relação entre a pedagogia crítica e a Cultura Popular, salientam que a Cultura Popular e a pedagogia representam importantes espaços de

luta cultural, os quais fornecem importantes elementos teóricos que favorecem o repensar da escolarização como uma relevante forma de política cultural.

Não obstante a Cultura Popular ser pouco considerada no ensino, ela é um elemento significativo na formação da visão que o aluno possui de si próprio e das suas relações construídas no espaço vivido, além disso, no desenvolvimento da reflexão do aluno a partir de diversas formas de pedagogia e de aprendizagem.

3.2.1 Cultura popular e Cultura de Massa: hegemonia e contra-hegemonia

Apesar da imposição conferida pelos aparelhos ideológicos da hegemonia, a Cultura Popular, pensada enquanto Cultura produzida pelo povo e reproduzida no processo contínuo, dialético e contraditório entre as classes, pode configurar-se como contra-hegemonia e resistir à imposição da Cultura de Massas.

A Revolução Industrial iniciada na Europa, precisamente na Inglaterra no século XVIII e, posteriormente, exportada para outros países, provocou mudanças na infra-estrutura e conseqüentemente acarretou significativas mudanças na superestrutura, uma vez que, as formas de pensar, agir e modos de ver o mundo estão em constante interação, tudo isso com vistas a essa nova sociedade marcada pela produção em grande escala e consumo em massa.

Em decorrência desses fatores, os valores, os costumes correspondentes ao mundo da Cultura Popular foram ameaçados de desaparecerem, isto passa a inquietar muitos intelectuais, historiadores, filósofos, antropólogos, geógrafos, dentre outros que enxergavam na Cultura Popular nas festas, no cotidiano, nos conflitos do dia a dia, nas danças das classes subalternas, não só como uma resistência cultural, mas também um sistema cultural de preservação do “espírito do povo”.

Em virtude das necessidades desse novo contexto, inaugurado principalmente com a Revolução Industrial, caracterizado pela produção em larga escala e acumulação de lucros, prioriza-se o homem consumidor. Aliado a isso todos foram chamados a consumir, produtos que atendem uma enorme variedade de consumidores sem distinção de classes. Surge nesse momento um projeto homogeneizador, que busca reunir todas as diferentes culturas, denominado de Cultura de Massa, que engloba em seu bojo a Cultura Erudita e a Cultura Popular.

Chauí (1989) destaca o papel exercido pelo conceito de “Cultura de Massa” nas ciências sociais norte-americanas nos anos de (19)50 e 60, uma vez que, o pensamento liberal

pensou livrar-se definitivamente do fantasma que atormentava a explicação científica do social, ou seja, o marxismo e seu mais perigoso conceito, a luta de classes.

A massa torna real o sonho da democracia liberal, onde as divisões podem ser reduzidas a divergências de interesses entre grupos e indivíduos, capazes de enxergar ao consenso político à maneira do mercado que se auto-regula, regulando os interesses particulares. Na trilha da “sociedade de massa” vinha a “cultura de massa”, expressão da democracia cultural criada pelos meios de comunicação, símbolos vivos da democracia cultural criada pelos meios de comunicação, símbolos vivos da liberdade de pensamento e de expressão e da plena transparência da informação. (CHAUÍ, 1989, p. 26, grifos do autor).

Posteriormente, Chauí (2006) desenvolve reflexões acerca de questões centrais do debate político e intelectual da atualidade, bem como, do nacional e o popular na Cultura e apresenta um balanço de sua atuação na Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo no início dos anos 1990. A autora discute sobre os três aspectos que o partido de esquerda do Brasil-PT (Partido dos Trabalhadores) concebe como Cultura.

O primeiro aspecto reconhece Cultura a partir do saber de especialistas, produzida por aqueles que sabem, enquanto os demais recebem este saber passivamente. Sob o segundo aspecto a Cultura aparece no campo das belas-artes, algo próprio dos talentosos ou dos que receberam formação específica.

Na perspectiva do terceiro aspecto, a Cultura recebe uma conotação diferente, caracterizada como um instrumento de agitação política, em que a junção dos dois primeiros aspectos, isto é, o saber e o fazer, podem produzir “mensagens” para atrair e persuadir a consciência da massa.

Para Bosi (2007), os atuais intelectuais e os do século XIX tecem a mesma crítica em relação à Cultura de Massa, afirmam que a Cultura de Massa não é Cultura, mas indústria, já que não é orgânica e conatural aos seus leitores e sim exterior a eles, além de manipuladora de sua inteligência e sensibilidade.

Gramsci (1978), um dos grandes nomes e referências do pensamento de esquerda do século XX e co-fundador do Partido Comunista Italiano, acredita que a infra-estrutura do capitalismo (forças produtivas, relações econômicas) não era a única força decisiva para a manutenção da burguesia no poder. Outras forças deveriam atuar a fim de que as classes subalternas não despertassem para revolução. Assim, a superestrutura ideológica seria o principal fator de controle das massas.

Em decorrência disso, Gramsci (1978) renova o conceito de hegemonia que é a capacidade das classes dominantes de manter o poder utilizando o consenso, em outras palavras, o poder de coesão auxiliado pelo consenso constituiria o predomínio de uma visão social de mundo.

Isso poderia ocorrer através de aparelhos ideológicos, dentre eles a indústria cultural, que principalmente através dos meios de comunicação expandem os valores hegemônicos dando visibilidade às interpretações, aos acontecimentos e às ideias que fornecem sustentação ideológica para a classe dominante.

A indústria cultural, termo que teve seu apogeu na escola de Frankfurt⁹, era entendida enquanto um filtro que a sociedade era levada a passar, um processo que penetra todos os aspectos da vida cotidiana e subordina todos os setores da vida. Assim, a indústria cultural cumpre as funções úteis do capital: reproduz a ideologia dominante ao ocupar continuamente, com sua programação, o espaço de descanso e de lazer do trabalhador, além de vender os produtos culturais da mesma forma que vende os bens de consumo (PUCCI, 1994).

Contudo, ao passo que a hegemonia exerce controle sobre as massas, percebe-se também que, quando determinados setores da sociedade não se identificam com a visão de mundo e posicionamentos da hegemonia, estes setores manifestam sua contrariedade e passam a reivindicar novas atitudes, tanto do poder público quanto da sociedade civil. Isso é o que acrescenta ao conceito de hegemonia o de contra-hegemonia, isto é, a Cultura dominante limita e ao mesmo tempo produz contra-cultura.

A indústria cultural, apesar do caráter de padronização da Cultura, e das normas de seleção de fatos e informações, não deve representar controle absoluto a ponto de inibir a resistência individual.

Willians (1979) traz uma reflexão, na qual avança na elaboração de uma teoria materialista de Cultura e reforça o papel da contra-hegemonia. Ressalta que a hegemonia “[...] sofre uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões [...]” (WILLIANS, 1979, p. 116).

Canclini (2008) elabora uma análise concernente à Cultura sob a perspectiva da possibilidade de hibridação cultural, na qual processos socioculturais, estruturas ou práticas discretas que existem de forma separada se combinam para gerar novas estruturas, objetos e

⁹ Surgiu em 1924 na Alemanha e foi uma escola conhecida por uma teoria social interdisciplinar Neo-marxista. Promoveu uma reflexão crítica sobre os principais aspectos da economia, da sociedade e da Cultura (PUCCI, 1994).

práticas. O processo de hibridação pode estabelecer a fusão de estruturas ou práticas sociais através de duas formas.

A primeira possibilidade é a ocorrência de uma forma não planejada, resultante de processos migratórios, turísticos, intercâmbio econômico ou de comunicação. A segunda, que é mais frequente, ocorre a partir da criatividade coletiva ou individual, tanto nas artes como na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico, haja vista que se busca reelaborar um patrimônio a fim de reinseri-lo em novas condições de produção e mercado.

[...] são encontradas estratégias de reconversão econômica e simbólica em setores populares: os migrantes camponeses que adaptam seus saberes para trabalhar e consumir na cidade ou que vinculam seu artesanato a usos modernos para interessar compradores urbanos; os operários que reformulam sua cultura de trabalho ante as novas tecnologias produtivas [...] a análise empírica desses processos de hibridação, articulados com estratégias de reconversão, demonstra que a hibridação interessa tanto aos setores hegemônicos como aos populares que querem apropriar-se dos benefícios da modernidade [...] (CANCLINI, 2008, p. 22).

Com apoio em Bosi (1972), os elementos mais abstratos da Cultura Popular podem resistir através dos tempos, e o novo e o arcaico se entrelaçam indo muito além da situação em que foram formados. Gramsci (1978) reforça essa ideia da resistência da Cultura Popular, no momento em que ela absorve e reelabora elementos afetados pelas novas tecnologias.

[...] tanto do ponto de vista histórico quanto do funcional, a cultura popular pode atravessar a cultura de massas tomando seus elementos e transfigurando esse cotidiano em arte. Ela pode assimilar novos significados em um fluxo contínuo e dialético [...] (BOSI, 1972, p. 80).

Assim, deve-se considerar que a Cultura Popular não é um dado estanque, concreto e imutável, todavia está em constante mutação e (re)elaboração, integrando as relações em tensão e em construção social contínuas. Os valores ditos tradicionais são dinâmicos, variáveis e mutáveis, isto é, ao mesmo tempo que determinado valor pode ser conservado ele também é negligenciado conforme as forças sociais em tensão.

Pensar na cultura popular, nos meios de comunicação modernos e na indústria cultural, pressupõe discutir o conceito de hegemonia, pois essa cultura não é pura, não é um frasco no qual se pode congelar o tradicional para que não desapareça. Assim devemos refletir cultura popular á luz do presente, onde acontecem as relações que atribuirão sentidos a certas práticas culturais [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 275).

Canclini (1984), ao analisar as Culturas Populares no capitalismo, pondera que as classes hegemônicas agem politicamente com o objetivo de reproduzir ideias dominantes, valores e princípios de conduta social. E agem também no processo de convencerem e influenciarem as Culturas Populares a se adaptarem e se (re)moldarem às mudanças que o próprio processo capitalista de reprodução da desigualdade impõe.

Para Canclini (1984) existem determinadas condições responsáveis pela perpetuação da Cultura Popular na sociedade de classes,

1) A desigualdade inevitável das possibilidades concretas de apropriação e controle do capital cultural e a reprodução [...] 2) a possibilidade de classes e atores sociais desiguais elaborarem diferentemente a equação de seu modo de vida e representação que se fazem dele e da vida social através das condições em que o vivem; 3) a interação regida por expropriação, apropriação e, conseqüentemente, por processos e estruturas culturais de violência, entre os setores populares da sociedade e os hegemônicos (CANCLINI, 1984, p. 188).

Desse modo, observa-se que ao passo que a Cultura hegemônica é aceita, interiorizada e assimilada ela é também transformada e redimensionada, e efetua-se no interior da Cultura dominante conformando-se a ela e resistindo-a em um processo contínuo e dialético (FONSECA, 2007).

Tendo como pressuposto a contradição, a Cultura Popular pode ser um instrumento para prática social. Uma forma de conscientização do sujeito como agente de sua história. E essa concepção de Cultura Popular assume outro extremo de interpretação, o qual busca romper a visão capitalista e burguesa sobre a real essência da Cultura Popular.

3.3 Pensamento geográfico e Cultura

Verifica-se a interface existente entre a Geografia e o tema Cultura. Isso se explica pelo fato da Geografia ter como objetivo a compreensão do espaço e das manifestações sociais, econômicas, políticas e culturais que ocorrem no espaço geográfico, dentro de sua dinâmica temporal e espacial.

Entre o final do século XIX e início do século XX, o pensamento geográfico passou por um período de intensas e importantes transformações, tornando-se uma ciência autônoma e institucionalizada enquanto disciplina universitária. Nesse período, surgiram a Escola Alemã pioneira, tendo como expoente Friedrich Ratzel, e a Escola Francesa, representada por Paul Vidal de La Blache.

Na Escola Alemã, a Geografia foi sistematizada a partir da compreensão determinista da sociedade, influenciada principalmente pelo evolucionismo de Charles Darwin. Para Ratzel o meio determinava o homem, o que colocou a Geografia no ponto de ligação entre as ciências do homem as ciências naturais.

A Escola Francesa, representada por La Blache, e influenciada pela pioneira escola Alemã complementa a geografia de Ratzel dando outra roupagem, na qual o homem pode interferir nas condições que o meio proporcionava, dando vida ao que se denominou Possibilismo. Assim, a Cultura ganhou um espaço que não possuía no determinismo de Ratzel. Tendo em vista que, para Vidal a Cultura é um dos instrumentos utilizados pelo homem em sua relação com o meio.

[...] o meio está, contudo sujeito a uma força de transformação extremamente poderosa: a ação humana. Como os outros elementos do meio o homem age sobre seu meio ambiente ao mesmo tempo em que sofre a sua ação [...]
(GOMES, 1996, p. 200).

Esta transformação, efetuada pelo homem em relação às condições do meio, era produzida pela cultura. “[...] as armas deste combate são dadas pela cultura [...] assim a força natural só tem sentido em relação à Cultura, o meio se define somente em função da obra humana [...]” (GOMES, 1996, p. 203).

A Cultura é, portanto, uma criação humana necessária para que o homem pudesse adaptar-se ao meio e ao mesmo tempo transformá-lo. Com base nisso, La Blache estabeleceu o conceito de gêneros de vida, que é a forma pela qual cada grupo de indivíduos desenvolve seu modo de ser. São os hábitos que são transmitidos de geração a geração, o que exprime de certa forma os meios desenvolvidos para a continuidade da espécie.

Posteriormente, já no início do século XX, o pensamento geográfico viveu diversas transformações. De modo que um debate se abre entre as correntes epistemológicas. A Geografia das escolas francesa e alemã começa a ser severamente criticada em relação a seu caráter teórico-metodológico e político-ideológico.

Uma das correntes que sobressai nesse intervalo é a Geografia Teorético-quantitativa, fundamentada em um método puramente racionalista e matemático. Essa Geografia se baseia em estatísticas, dados e números, e buscou avançar em relação à Geografia tradicional (Escolas Alemã e Francesa), porém não conseguiu superar significativamente o caráter racionalista, neutro e pragmático da Geografia Tradicional, uma vez que a cultura, a ação humana, é pouco considerada no interior de sua análise.

Assim, uma nova Geografia entra em cena, a qual procurou superar os problemas e fragilidades teórico-metodológicas apresentadas pelas correntes epistemológicas da Geografia. Recebeu o nome de Geografia Radical fortemente influenciada pelo método materialista histórico-dialético.

Uma das tendências desse movimento de renovação foi denominada de Geografia Crítica, a qual denunciou a Geografia de La Blache e de Ratzel, bem como a Geografia Teorético-quantitativa. E afirmou suas bases ideológicas, centradas na neutralidade e objetividade de seu método de análise.

O marxismo, dentro da Geografia, possibilitou à ciência geográfica uma leitura dialética da realidade como sendo historicamente determinada e contextualizada socialmente em oposição ao idealismo que concebia a realidade como produto de uma razão absoluta.

Nessa perspectiva, a Cultura não teve lugar de destaque nas análises geográficas, posto que, o universo econômico e político-histórico são fatores preponderantes na leitura da realidade. Muitos marxistas se debruçaram sobre a questão da Cultura, todavia essa temática fortaleceu-se mais adiante.

Surge, um movimento nesse período denominado de Neomarxismo, no qual o materialismo histórico busca redescobrir aspectos de toda a ação social, levando em conta, nesse contexto, a Cultura. “[...] o materialismo redescobriu a flexibilidade de toda ação social e, por conseguinte, a importância de uma análise que leve em conta o valor e o antropocentrismo da vida social [...]” (GOMES, 1996, p.301).

A Geografia, que parte dessa perspectiva metodológica, valoriza temas ligados à Cultura e à cidadania com o intuito de explicar o movimento do espaço geográfico, e desenvolveu em seu bojo preocupações humanistas. A realidade social concreta mudava devido ao enorme desenvolvimento da sociedade capitalista durante o século XX, e do mesmo modo, deveriam mudar as construções teóricas elaboradas a fim de compreender a nova realidade.

Dentro dessa perspectiva, pode-se destacar a Escola de Frankfurt que buscou elaborar uma teoria crítica da sociedade que enfatizasse categorias e dimensões da realidade não tratadas de forma aprofundada pelo Marxismo. Categorias superestruturais da Cultura, da filosofia e da psicologia. A escola de Frankfurt foi a responsável pela disseminação dos conceitos como “Indústria Cultural” e “Cultura de Massa”.

Não obstante, a dimensão econômica da realidade capitalista monopolista ainda era o pano de fundo dos Frankfurianos, os quais não apresentaram ruptura com o marxismo ocidental, mas trabalharam em um campo de complementaridade com o pensamento marxista.

Os principais teóricos da Escola de Frankfurt foram: Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas entre outros.

A Geografia, que parte dessa perspectiva metodológica, valoriza temas ligados à cultura e à cidadania, com a intenção de explicar o movimento do espaço geográfico, desenvolvendo em seu bojo preocupações humanistas.

3.3.1 Espaço e cultura: a contribuição da Geografia Cultural

A importância da Cultura nas abordagens da Geografia foi enfatizada, também, pela Geografia Cultural, que exerceu considerável influência na Geografia. Essa corrente do pensamento geográfico buscou focar-se na análise de como as formas de linguagem, religião, artes, crenças, economia, governo, trabalho e outros fenômenos culturais refletem sobre a produção do espaço.

Esta linha de pensamento geográfico defende uma análise que leva em consideração a Cultura do sujeito, sua identidade cultural e seu espaço vivido. Em muitos textos de geógrafos dessa linha, a expressão “espaço” é substituída por “lugar”, induzindo a uma visão do espaço carregado de valores, significações e representações.

Corrêa e Rosendahl (2010) elaboram uma discussão, juntamente com outros intelectuais, sobre a Geografia Cultural com o objetivo de torná-la mais conhecida entre os geógrafos brasileiros. Destacam que a Geografia Cultural é um significativo subcampo da Geografia. Partiu da Europa difundindo-se, e possui um século de existência. E, ainda, não possui no Brasil a importância que desfruta nos Estados Unidos.

São várias as razões da incorporação tardia da Geografia Cultural entre os geógrafos brasileiros. Entre elas estão à força da tradição empiricista, profundamente presa a uma pretensa leitura objetiva da realidade. A partir da década de 1970, aspectos culturais estavam presentes em muitos trabalhos realizados, no entanto, isto não permite qualificar aqueles trabalhos como sendo da Geografia Cultural (CORRÊA; ROSENDAHL, 2010).

Foi nos Estados Unidos que a Geografia Cultural ganhou plena identidade, graças à obra de Carl Sauer e de seus discípulos, primeiramente em Berkeley e, posteriormente, em outras universidades. A escola de Berkeley¹⁰ privilegiou alguns temas como: Cultura, paisagem cultural, áreas culturais, história da cultura e ecologia cultural.

¹⁰A escola de Berkeley surgiu na Califórnia (EUA) no início do século XX. Propôs o estudo da paisagem cultural, isto é, a análise das formas que a cultura de um povo cria na organização do seu meio, aproximando-se da antropologia. O principal expoente foi Carl Sauer (DUTRA; PETER, 2008).

As críticas à Escola de Berkeley foram diversas, provenientes tanto de geógrafos vinculados a outras correntes quanto de geógrafos sauerianos. A crítica, relativa ao pouco destaque à visão pragmática e à ênfase aos estudos de sociedades tradicionais, advinha da Geografia Teorético-quantitativa.

A respeito da ausência da sensibilidade social, esta constituiu-se na crítica realizada pelos geógrafos vinculados ao materialismo histórico. As críticas internas referiam-se ao destaque concedido à dimensão material da Cultura e, precisamente, no próprio conceito de Cultura aplicado.

A partir da década de 1970, a Geografia Cultural viveu um verdadeiro processo de renovação. A tradição fundamentada na Escola de Berkeley e, também, da Geografia vidaliana, foram vítimas de severas críticas, e, esse processo configurou-se no contexto de valorização da Cultura.

Na década de 1980, um conjunto de transformações em escala global aponta a dimensão cultural dos processos em ação. Mudanças na esfera econômica, o fim da Guerra Fria, os fluxos migratórios, o movimento ecológico, novas formas de ativismo social e a crescente consciência de novos modos de se construir e entender a realidade, até o momento estruturado no racionalismo moderno (CORRÊA; ROSENDAHL, 2010).

A renovação e revalorização da Geografia Cultural foram influenciadas por diversos segmentos. A própria tradição saueriana e o legado vidaliano, de outro lado, a influência das filosofias do significado, especialmente da fenomenologia e do denominado materialismo de Raymond Willians. Além disso, o relacionamento com as humanidades enriqueceu a Geografia Cultural.

Nesses caminhos podem ser consideradas tanto a dimensão material da Cultura como a sua dimensão não material, tanto o presente como o passado, tanto objetos e ações em escala global como regional e local. Tanto aspectos concebidos como vivenciados, tanto espontâneos como planejados, tanto aspectos objetivos como intersubjetivos (CORRÊA; ROSENDAHL, 2010).

A Geografia Cultural critica a racionalidade científica, defende uma abordagem que considere a subjetividade, e ressalta Cultura, valores e representações enquanto principais meios da ação humana. Sendo, portanto, a Cultura a mediadora na relação do indivíduo com a natureza, [...] as abstrações explicativas lógicas partem, portanto de premissas globais falsas

que reduzem a importância dos verdadeiros artesãos da vida humana, isto é, a Cultura, os valores e as significações [...] (GOMES, 1996, p. 311).

A Geografia, na dimensão do ensino, fora influenciada por todas essas perspectivas teóricas. Mas, com o Movimento de Renovação da Geografia, o ensino passa a ser influenciado principalmente por elementos da Geografia Crítica, de maneira que se buscou romper com a neutralidade e objetividade da Geografia Tradicional.

4 ENSINO DE GEOGRAFIA E CULTURA POPULAR: o ensino em Catalão (GO)

Apresentação dos alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” no projeto “Dançando Catira e resgatando a nossa história” durante a festa “Folia de Reis”, Catalão (GO) - jan/2004.



Fonte: Acervo do Colégio Estadual “Abrahão André”.

4 ENSINO DE GEOGRAFIA E CULTURA POPULAR: as escolas de Catalão (GO)

Nesta seção objetiva-se apresentar os resultados da pesquisa empírica realizada, bem como o diálogo entre a teoria e os resultados alcançados na empiria. A proposta foi efetuar a pesquisa em duas escolas de Catalão (GO), sendo uma da rede pública estadual, Colégio Estadual “Abraão André”, e uma da rede privada, Colégio Nacional. Os critérios estabelecidos para a escolha das escolas foram: acessibilidade, receptividade e principalmente o fato de ambas possuírem experiências com projetos relacionados à Cultura Popular de Catalão (GO).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram feitas consultas na Subsecretaria Regional de Educação de Catalão (SRE – Catalão) no primeiro semestre de 2011, a fim de obter dados e informações relacionados à realidade das escolas e da educação de Catalão (GO).

Foram analisados documentos como o Relatório quantitativo de alunos, o qual contempla a quantidade de alunos em todas as séries e modalidades de ensino de todas as escolas, tanto de Catalão (GO) quanto da microrregião, regularmente matriculados no primeiro semestre de 2011.

Outro documento consultado foi o Relatório analítico de projetos 2009 inscritos junto à SRE - Catalão. Este traz a quantidade de projetos inscritos no Programa de Ações Educativas Complementares (PRAEC), ligado à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE-GO). O relatório de projetos contempla os projetos inscritos e a área de atuação de cada um, além dos projetos aprovados e modulados para execução e os projetos indeferidos.

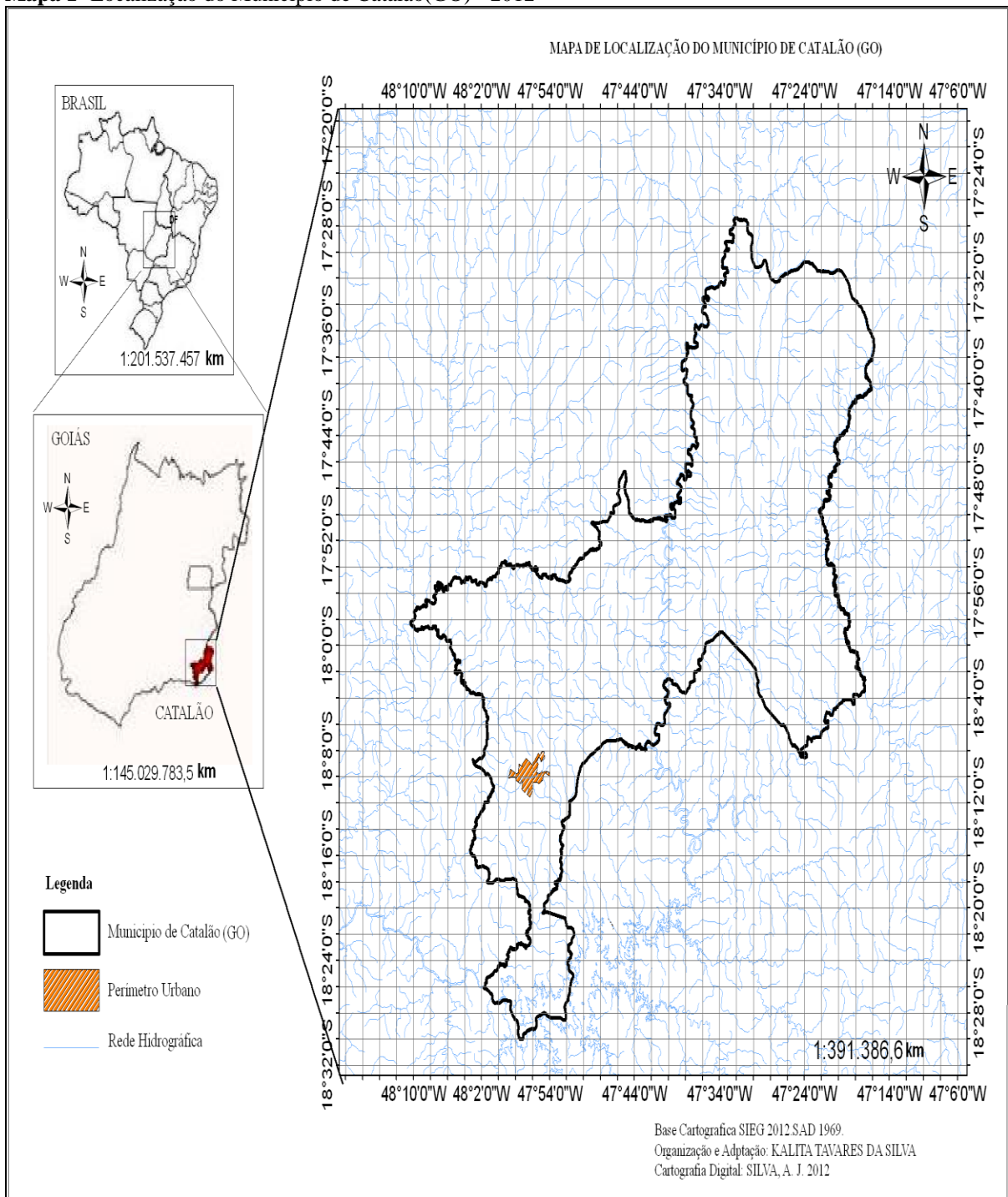
A pesquisa empírica nas escolas foi realizada a partir da observação por meio de visitas periódicas, durante o ano de 2011, como também, por meio de registros fotográficos e consultas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, houve a realização de entrevistas com os professores e a aplicação de questionários com os alunos.

A escolha da amostra a ser pesquisada, assim como a modalidade de ensino e as séries, foram estabelecidas com base na especificidade e realidade das escolas e dos dados obtidos no decorrer das visitas periódicas nas mesmas. Isso será demonstrado com detalhes nas subseções referentes às escolas pesquisadas.

4.1 Educação em Catalão (GO)

O município de Catalão localiza-se na porção sudeste do Estado de Goiás. É parte integrante da Microrregião, a qual leva o próprio nome. Está integrada à Mesorregião do Sul Goiano (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1990). Sob coordenadas geográficas compreendidas entre 47°17' e 48°12' long. oeste e 17°28' e 18°00' lat. sul, a uma altitude média de 835 metros, abrange uma área de 3.821,461km² (IBGE – 2010). Fazem parte de seu município três povoados (Olhos D'água, Pedra Branca e Cisterna) e dois distritos (Santo Antônio do Rio Verde e Pires Belo). Catalão (GO) possui uma população estimada em 86.647 habitantes (IBGE- 2010) (Mapa 1).

Mapa 1- Localização do Município de Catalão(GO) - 2012



Fonte: Sistema Estadual de Estatística e de Informações Geográficas de Goiás

Quanto às unidades escolares públicas, voltadas ao nível do ensino fundamental e médio, a cidade de Catalão (GO) possui 19 unidades educacionais ligadas à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE-GO), 33 unidades educacionais ligadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo 23 unidades educacionais de ensino regular, 05

unidades educacionais de ensino não formal, 04 unidades educacionais conveniadas com a rede municipal, 01 unidade de educação especial conveniada com a rede municipal e 12 unidades educacionais da rede particular de ensino.

Segundo dados colhidos na Subsecretaria Regional de Educação de Catalão (SRE - Catalão-GO), incluindo as unidades de ensino dos municípios da microrregião, o número de escolas é de 33 unidades ligadas à SEE-GO e atendem, de acordo com dados do primeiro semestre de 2011, cerca de 12.823 alunos distribuídos nas séries do Ensino fundamental I e II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Algumas unidades não oferecem todas as modalidades, sendo que 8.603 pertencem às unidades de Catalão (GO). Desses 8.603 alunos, no ensino fundamental as unidades atendem 4.863, no ensino médio 2.918 e no ensino EJA 822 alunos devidamente matriculados.

A SRE - Catalão possui 917 professores efetivos, destes 497 pertencem às unidades de Catalão (GO), dos quais 389 atuam na regência em sala de aula, 89 são de apoio, 14 de recurso e 05 intérpretes, e a área administrativa conta com 387 funcionários.

A SEE-GO conta com o Programa de Ações Educativas Complementares (PRAEC), de acordo com o relatório analítico de projetos de 2009 inscritos junto a SRE – Catalão, as unidades de ensino de Catalão (GO) apresentaram, junto à SER-Catalão, 43 projetos em diversas áreas, como: cultura, cidadania, meio ambiente, artes, comunicação, esporte e saúde.

Dos projetos apresentados, 34 foram aprovados e modulados para execução e 9 foram indeferidos. Nas unidades das cidades de Cumari (GO), Davinópolis (GO), Nova Aurora (GO), Ouvidor (GO) e Três Ranchos (GO) foram apresentados 15 projetos também em diversas áreas, 10 foram aprovados e modulados para execução e 5 não foram aprovados.

De acordo com dados obtidos na SRE - Catalão, esses projetos estavam desativados em 2011 devido às alterações realizadas nos cargos administrativos da SEE-GO e da SRE - Catalão, além dos cortes feitos nas verbas destinadas aos projetos e na carga horária dos professores encarregados pela execução dos mesmos.

4.2 Colégio Estadual “Abraão André”: Cultura Popular e ensino de Geografia

Objetiva-se discutir a pesquisa empírica realizada no Colégio Estadual “Abraão André”, da rede pública estadual de Catalão (GO). A análise dos resultados foi estabelecida com base na articulação entre a teoria e a empiria. O colégio possui experiências pedagógicas em torno da relação ensino e Cultura Popular, visto que desenvolveu um projeto denominado “Dançando Catira e resgatando a nossa história”, realizado no período de 2001 a 2003.

Entende-se que a escola é o lugar do encontro de uma diversidade de culturas, e o ambiente escolar, assim como todas disciplinas a partir de sua especificidade, deve proporcionar e estimular o contato e a interação das diferentes culturas. Desse modo, o papel do ensino, não só o da Geografia, é o de tornar os conteúdos propostos, verdadeiros objetos e estratégias de construção de conhecimento por parte dos alunos (CAVALCANTI, 2005).

Assim, a compreensão e valorização da Cultura Popular deve ser priorizada pela escola, de forma que viabilize um ensino que priorize as relações simbólicas e materiais do cotidiano. E isso possibilita repensar o sentido e as experiências dos alunos, bem como promover uma aprendizagem significativa. A Cultura Popular, por sua vez, representa um espaço pedagógico que possibilita levantar questões em torno de elementos que influenciam e organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno.

Durante a pesquisa empírica realizada no Colégio Estadual “Abrahão André”, foi possível estabelecer diálogo com o diretor, com os coordenadores pedagógicos e com os professores de Geografia e de outras áreas como educação física, português e história.

Efetuaram-se consultas no PPP da escola, o que possibilitou a obtenção de informações sobre a história da mesma, sua estrutura física, suas atividades pedagógicas complementares e sua política de funcionamento. Também foram consultados documentos como a Proposta Pedagógica Escolar (PPE), organizada pela escola no ano de 2011.

Esse documento contém informações tais como: concepção de educação da escola, plano de avaliação, princípios que fundamentam a proposta pedagógica, organização do ensino, paradigmas curriculares e propostas elaboradas pelos professores em nível de disciplinas. Dentre essas propostas, analisou-se especificamente a disciplina de Geografia.

Além disso, dois professores foram entrevistados, um de Geografia e um de Educação Física, e também a coordenadora pedagógica do período matutino, O professor de educação física (A. A. R.) trabalha com o ensino há 28 anos e no Colégio Estadual “Abrahão André” atua há 18 anos, cumprindo 44 horas/aula semanais.

O professor (A. A. R.) coordenou o projeto desenvolvido pela escola durante o período de 2001 a 2003. O projeto recebeu o nome “Dançando Catira e resgatando nossa história”, o qual tinha por objetivo despertar o interesse dos alunos pela Cultura Popular e possibilitar o resgate e a valorização da dança da região como Cultura.

A professora de Geografia (N. M. A.) trabalha com o ensino há 12 anos, todos dedicados ao Colégio Estadual “Abrahão André”, e cumpre 40 horas/aula semanais. A professora trabalha com disciplina “História e Geografia de Goiás” ligada a um projeto de disciplinas optativas no 1º ano de ensino médio.

A disciplina “História e Geografia de Goiás” objetiva abordar as características próprias do Estado de Goiás, aspectos históricos, culturais, ambientais, econômicos, políticos e sociais, com o intuito de resgatar o ensino das riquezas culturais e regionais. A disciplina é trabalhada com os alunos do 1º ano do Ensino Médio.

A coordenadora pedagógica entrevistada tem formação em História e atua no ensino há 25 anos, ela trabalha na coordenação pedagógica há 2 anos e também atua como vice-diretora junto á escola, cumprindo um total de 40 horas semanais de trabalho.

Além das entrevistas, foram aplicados 32 questionários com os alunos do 1º ano do ensino médio, com o intuito de analisar como estes concebem a Cultura Popular de Catalão (GO), e o envolvimento dos alunos e da família com as riquezas culturais da cidade. Dos questionários aplicados, 18 foram respondidos.

Os alunos do 1º ano do ensino médio possuem faixa etária entre 15 e 17 anos, e segundo a professora (N. M. A.) existe um número significativo de alunos que possuem envolvimento com as Congadas, em virtude de serem dançadores nas Congadas, ou por possuírem familiares dançadores. Nos dados obtidos durante a pesquisa de campo foi possível observar essa realidade.

Além das entrevistas com os professores e dos questionários com os alunos, efetuou-se uma entrevista com a professora (M. B. F. V.), atual responsável pelo projeto “Dançando catira e resgatando a nossa história”. A entrevista foi realizada com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do projeto após este ser desativado no Colégio Estadual “Abrahão André”.

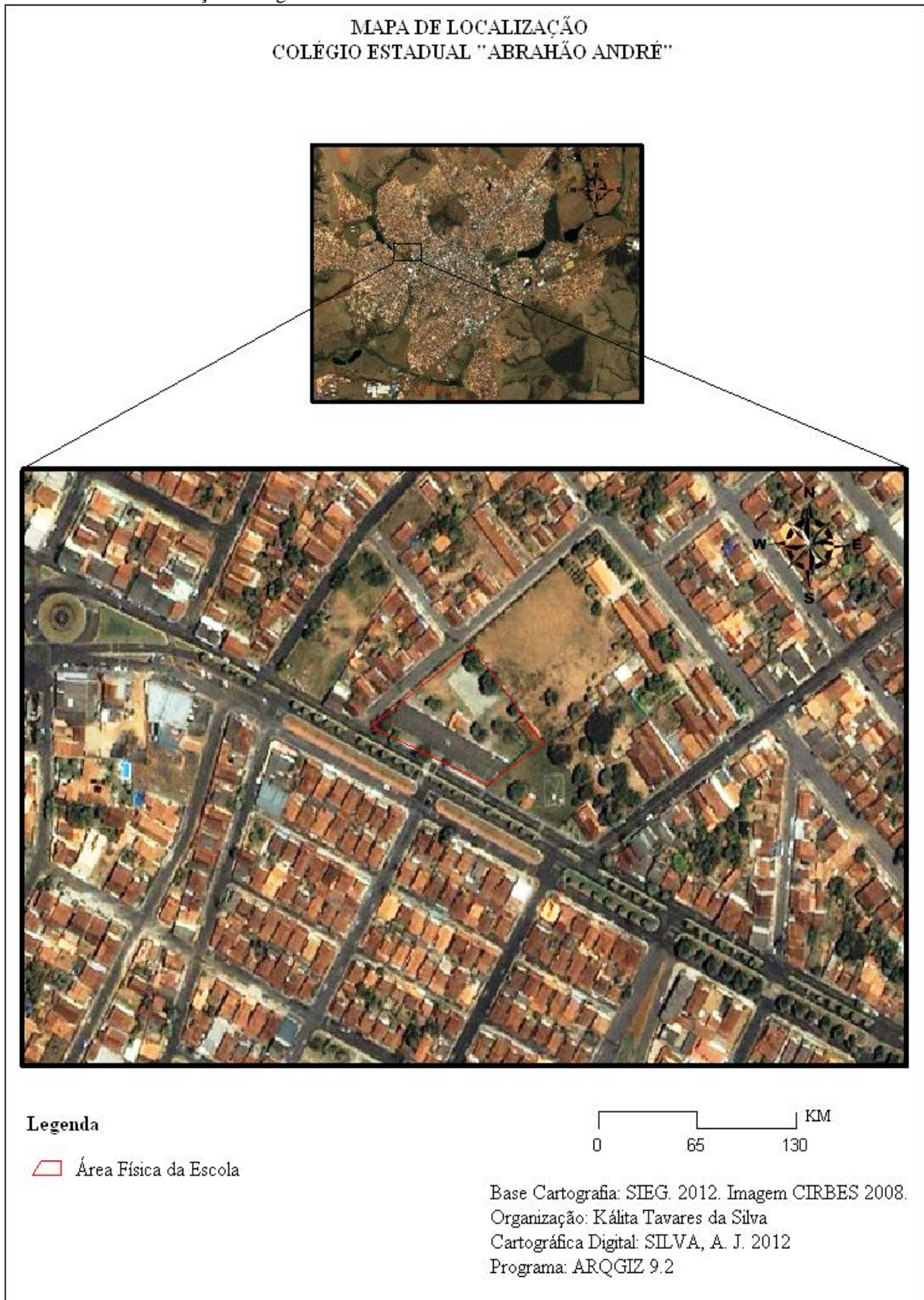
A professora (M. B. F. V.) é pedagoga e exerce a profissão há 18 anos. Atualmente trabalha na Escola Municipal “José Sebba” e, como extensão de carga horária, está desenvolvendo esse projeto junto a Fundação Cultural “Maria das Dores Campos”, também vinculada à Prefeitura Municipal de Catalão (GO). O projeto é aberto a toda comunidade, para pessoas com faixa etária a partir de 12 anos.

Dessa forma, realizou-se a pesquisa de campo no Colégio Estadual “Abrahão André” a fim de compreender a importância da educação na abordagem de Cultura Popular e o papel do ensino de Geografia nessa interface entre Educação, Cultura, Cultura Popular e a Geografia, tendo esta como disciplina que traz e possibilita o entendimento da produção/reprodução do espaço geográfico e a importância do aluno como sujeito nesse processo.

4.2.1 Colégio Estadual “Abrahão André”: caracterização e localização

O Colégio “Abrahão André” localiza-se na região sudoeste do município de Catalão (GO), na Avenida Ricardo Paranhos, n.634, Bairro Pio Gomes. Possui uma área de 4.885.25m², sendo 1.549.01m² de construção. Foi inaugurada em 1966, quando ainda situava-se na Praça Brasil Cavalcante, tinha por nome “Grupo Escolar Pio Gomes” e estava sob a direção da Professora Orlanda Alves da Paz.

Mapa 2- Localização do Colégio Estadual “Abraão André”, Catalão (GO) - 2012. Fonte: Sistema Estadual de Estatística e de Informações Geográficas de Goiás.



Fonte: Sistema Estadual de Estatística e de Informações Geográficas de Goiás

Em virtude do aumento populacional, entre 1967 e 1972, a escola foi ampliada e passou a denominar-se “Grupo Escolar Luís Alcântara”. Com o crescimento acentuado dos bairros já existentes e a criação de outros nas mediações da Escola, fez-se necessária à construção de um prédio maior.

Foto 1 - Portão principal do Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO) - jun/2011.



Fonte: Pesquisa a campo. Autor: SILVA, K. T.

O espaço físico anexo à Praça Brasil Cavalcante não era adequado para uma construção maior. Por isso, em janeiro de 1978 inaugurou-se o novo prédio que pela terceira vez tem seu nome alterado para “Escola Estadual Abrahão André”, situando-se na Avenida Ricardo Paranhos, n. 634, Bairro Pio Gomes.

A Escola recebeu esse nome em homenagem a um dos pioneiros da cidade, domiciliado e estabelecido em Catalão (GO) como comerciante, o qual contribuiu na aquisição do terreno para construção do novo prédio da escola. No período de 1987 a 1992 o prédio passou por duas reformas, e a área foi ampliada para 12 salas de aula de 42m² cada uma.

Foto 2 - Pátio do Colégio Estadual “Abraão André”, Catalão (GO) - jun/2011



Foto 3 – Corredor interno do Colégio Estadual “Abraão André”. Catalão (GO) - iun/2011.



Fonte: Pesquisa de campo. Autor: SILVA, K. T. Fonte: Pesquisa de campo. Autor: SILVA, K. T.

Em 1997 recebeu o nome de colégio, após o pedido de instalação do Ensino Médio no período noturno, autorizado pela Secretaria Estadual de Educação. Em 1998 a estrutura física da Escola foi acrescida de mais duas salas, uma delas seria utilizada como sala de aula e a outra como laboratório de informática, contando com o total de 13 salas de aula. (Quadro 1).

Quadro 1 - Estrutura física “Colégio Abraão André”, Catalão (GO) - 2011

Espaços físicos disponíveis Colégio Estadual “Abraão André”	Nº
Salas de aula	13
Laboratório de informática	01
Biblioteca	01
Salas administrativas	02
Laboratório de ciências	02
Quadra de esportes	01
Cantina	01
Banheiro	02
Total	23

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) / 2007. Org.: SILVA, K.T. (2011).

A Escola possui um quadro de 68 funcionários, dentre eles, 18 ocupam cargos administrativos, 45 são professores e destes 05 encontram-se em funções administrativas. A escola oferece o ensino fundamental II (6º ao 9º) e o ensino médio (1º ao 3º ano), e funciona nos períodos matutino, noturno e vespertino. Atende um público de 789 alunos devidamente

matriculados. O número de alunos matriculados por turno, série e quantidade, é distribuído de acordo com Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição de alunos: turno, série e quantidade do Colégio Estadual “Abrahão André” no 1º semestre de 2011.

Turnos	Matutino	Nº	Vespertino	Nº	Noturno	Nº
	6º A	36	6º B	35	1º D	50
	7º A	41	6º C	34	2º C	27
	8º A	35	7º B	32	2º D	30
	9º A	36	7º C	25	3º C	52
	9º B	36	8º B	30	_____	___
	1º A	36	8º C	32	_____	___
Séries	1º B	34	9º C	29	_____	___
	1º C	37	_____	___	_____	___
	2º A	30	_____	___	_____	___
	2º B	32	_____	___	_____	___
	3º A	29	_____	___	_____	___
	3º B	31	_____	___	_____	___
Total de alunos	413		217		159	

Fonte: Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO) - 2011. Org.: SILVA, K.T (2011)

Como observado na Tabela 1, o período matutino oferece o Ensino Fundamental II (6º ao 9ºano) e o Ensino Médio (1º ao 3ºano). O vespertino dispõe apenas o ensino fundamental II (6º ao 9ºano), e o noturno oferece o ensino médio (1º ao 3ºano). Segundo a direção da escola o número de alunos passa por constante oscilação.

O público de alunos que frequentam a Escola é diversificado, sendo formado por alunos advindos de várias localidades do município de Catalão (GO), tanto da área urbana da quanto rural. Os principais bairros da cidade que são atendidos pela Escola são: Pio Gomes, Vila Erondina, Vila liberdade I e II, Nossa Senhora de Fátima, Vila Margon e Centro.

Todos os professores que compõem o quadro docente possuem formação superior em diversas áreas. O quadro de professores é composto por 3 professores na área da Geografia, 2 destes completam sua carga horária com outras disciplinas como História e Matemática.

O Colégio “Abrahão André” está entre os maiores colégios de Catalão (GO) e possui as condições mínimas necessárias de funcionamento. Possui estrutura física, como salas de

aula, laboratórios de informática e de ciências. Oferece as principais modalidades de ensino e atende um número considerável de alunos como exposto na tabela 1.

No que reporta ao tratamento que a escola confere às questões culturais, pode-se observar que, apesar das dificuldades encontradas pelo sistema de ensino, o Colégio Estadual “Abrahão André” possui experiências pedagógicas significativas e importantes, e demonstra atribuir importância ímpar na abordagem de Cultura Popular para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

4.2.2 Cultura na escola: Colégio Estadual “Abrahão André”

O Colégio “Abrahão André” desenvolveu vários projetos em diversas áreas e uma das áreas que recebeu destaque foi a cultura. Durante a pesquisa de campo, por meio das observações, visitas, entrevistas com os coordenadores e professores, pôde-se perceber a importância que a Escola atribui às práticas pedagógicas que visam estabelecer reflexões que valorizem a Cultura local e façam da escola um espaço de diálogo sobre a Cultura e os diversos saberes.

Além disso, foi possível notar as dificuldades encontradas pela escola no desenvolvimento de medidas e práticas que viabilizem o estudo dos aspectos culturais, bem como a valorização das manifestações culturais presentes no espaço vivido dos alunos no processo de ensino no contexto escolar.

Isso revela que a escola deve construir, dentro do contexto escolar, uma reflexão sobre a cultura do espaço vivido do aluno e, sobretudo, a valorização dessa cultura presente no cotidiano e na história de vida dos grupos sociais envolvidos na realidade do aluno. Para isso, a escola precisa tornar relevante a realização de práticas que visem a contemplação desses aspectos (CALLAI, 2001).

Nessa perspectiva, o desafio da escola centra-se em propiciar aos alunos uma educação crítica e consciente, a qual possibilite o desenvolvimento humano, cultural científico e tecnológico. Para tanto, é necessário o apoio coletivo que perpassa todos os sujeitos da comunidade escolar (PIMENTA, 2002).

Segundo a vice-diretora da escola (A. M. O.), que também exerce o cargo de coordenadora pedagógica há dois anos e possui formação superior em história, a cultura

popular é “a que o povo constrói, é a cultura marco de uma região, que faz parte do cotidiano do povo”¹¹.(informação verbal).

De acordo com (A. M. O.) o Colégio se preocupa em trabalhar com o cotidiano sociocultural dos alunos, pois parte do pressuposto de que o ensino precisa partir da realidade dos alunos, dos aspectos que possuem significados para eles, elementos como tradição, religião e costumes.

Um fator observado na escola remete-se à sua localidade, uma vez que, está localizada em um dos primeiros bairros da cidade, o bairro Pio Gomes, e o terno¹² mais antigo das congadas pertencem a esse bairro, o terno de Congo Pio Gomes. Este terno foi fundado em 1935, e possui cerca de 33 integrantes.

Segundo Carmo e Mendonça (2008), o terno do Bairro Pio Gomes é o mais velho dos ternos que compõem a celebração de Nossa Senhora do Rosário em Catalão (GO). E foi deste terno que saíram dançadores que posteriormente tornaram-se capitães fundadores de outros ternos.

O terno é reconhecido pela farda de cores branco, rosa e faixa vermelha. Um número considerável de alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” são dançadores nas Congadas, a escola não possui esse número de forma exata. Esse fator contribui para o desenvolvimento de projetos, atividades e reflexões sobre Cultura Popular na escola. (Observar Gráfico 4, p. 95).

¹¹ Entrevista com a vice-diretora e coordenadora pedagógica do Colégio Estadual “Abrahão André”, atua no ensino há 25 anos e trabalha na coordenação pedagógica há 2 anos, e também atua como vice-diretora junto à escola, cumprindo 40 horas semanais de trabalho. (falas originais) - jun/2011

¹² São os grupos organizados que compõem a Congada, uma prática cultural herdada dos escravos que vieram trabalhar nas fazendas, na mineração ou nos pequenos vilarejos com a função comercial ao longo dos caminhos para o interior do Brasil. De origem africana, a Congada guarda elementos da cultura negra expressos em seus rituais como a “Entrega da Coroa”, e em sua estrutura, como a presença do Reinado, remontando a um poder paralelo na sociedade constituída. (COSTA, 2010. p. 22)

Foto 4 - Apresentação do terno de Congo “Pio Gomes” durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) - out/2011.



Fonte: Pesquisa de campo. Autor: SILVA, K. T.

Para Callai (2009) os laços locais são carregados de significados culturais, posto que demonstram a vida, as várias formas de fazer as coisas, de tratar a natureza e de construir os espaços. Através da exploração da cultura local tem-se a possibilidade de perceber a história do lugar, as origens das pessoas que ali vivem e os valores que mediam as relações entre as pessoas.

O Colégio Estadual “Abraão André” também trabalha com todos os temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo. Os temas são explorados em sala de aula por meio de atividades internas nas disciplinas. À medida que o conteúdo contempla algum aspecto referente aos temas transversais, o professor estabelece a relação entre os conteúdos regulares e os eixos temáticos propostos nos PCN’s.

Além disso, os temas transversais são trabalhados a partir de projetos realizados em sala de aula, que envolvem as disciplinas do currículo escolar. Por exemplo o eixo meio ambiente, o qual envolve as disciplinas Geografia, Biologia, Química, Física, Português e Arte. Conforme a coordenadora pedagógica (A. M. O.), os alunos demonstram interesse pelas questões quando esses projetos procuram envolver toda comunidade escolar e fazem relação direta com a realidade dos discentes.

Fazer referência à realidade cotidiana interfere na motivação dos alunos, referências como a situação da rua, do bairro e da localidade onde o aluno mora. A questão primordial é procurar tornar os fenômenos mais concretos e mais reais. O ensino precisa estar ligado à vida dos alunos de forma que busque o conhecimento existente e produza conhecimento próprio, dando sentido ao que é estudado na escola (CALLAI, 2001).

O Colégio Estadual “Abraão André” busca envolver os aspectos da realidade cotidiana dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e utiliza-se do fator de proximidade e envolvimento dos alunos com as Congadas de Catalão (GO) para tratar da Cultura Popular e sua importância na produção do espaço.

Em relação ao livro didático, (A. M. O.) destacou que o conteúdo dos mesmos não é suficiente para abordar cultura. Salienta ainda que são superficiais e os professores em algumas situações não demonstram preocupação e interesse em trazer aspectos abordados nos livros didáticos para a realidade local.

Nesse contexto, o papel do professor é imprescindível e ele precisa estar em constante formação, visto que, na sala de aula ele se depara com várias situações das quais não possui resposta pronta. Além disso, encontra a diversidade cultural e de formação dos alunos, o que requer investimento pessoal, institucional, político e social na formação do professor (PIMENTA, 2002).

Valorizar a realidade local do aluno, a sua cultura, a história de vida do seu espaço vivido, depende, dentre outros fatores, de uma postura pedagógica diferenciada por parte não somente dos professores, mas de toda gestão escolar. Uma postura e perspectiva pedagógica em que o aluno seja considerado o sujeito no processo de ensino-aprendizagem (CALLAI, 2001).

Em virtude das diversas dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional, principalmente nas escolas da rede pública, alguns projetos foram desativados. Dentre as dificuldades pode-se destacar os baixos salários dos professores e dos demais funcionários, além da elevada carga horária dos professores, que variam de 40 à 60 horas semanais. Aliada

a isso, a ausência de material didático, bem como a falta de subsídios e incentivo do Estado no desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Um dos fatores principais é a desvalorização do professor e a pouca atenção concedida à educação no que se refere aos investimentos e às políticas públicas. Isso evidencia os reflexos da sociedade industrial sobre a escola, uma vez que a sua lógica é a do conhecimento, da informação e das novas tecnologias.

Quando examinamos o trabalho e o local de trabalho dos professores, a forma como trabalham, percebemos que a maioria das escolas permanece inalterada, preservando características da sociedade industrial. Por exemplo, elas são aparelhos altamente burocratizados [...] as escolas se burocratizaram tanto, que costumam funcionar *apesar* dos professores e alunos. (PIMENTA, 2002, p. 12, grifo do autor).

As dificuldades ressaltadas mostram que os problemas na educação estão intimamente ligados a lógica do processo de produção capitalista, em que o interesse se concentra nas necessidades da produção do capital e não nas necessidades da educação para a cidadania (MÉSZÁROS, 2005).

À respeito da desvalorização da profissão docente, Visentini (2006) reitera que o período de 19(67) a 19(68) foi a ocasião em que a ditadura militar reformulou o sistema escolar brasileiro, e tal reformulação culminou na desvalorização da carreira docente. Haja vista que ocorreu uma massificação das escolas, ou seja, um aumento quantitativo do número de escolas e, associado a esse processo, uma depreciação econômica e até mesmo social da atividade docente.

Já no final dos anos 19(80) a média salarial dos professores era inferior a das profissões que não exigiam formação equivalente. Nesse contexto, a educação e o professor não possuíam um papel de relevância e se configuravam apenas enquanto atividades tradicionais. O Ensino Fundamental configurava uma pequena formação técnica para a população, a qual não era encarada como cidadãos, mas como força de trabalho necessária à sociedade industrial (VISENTINI, 2006).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) salientam que a situação referente à formação e valorização da profissão docente começou a sofrer mudanças, visto que, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, há um movimento de valorização da formação e da atividade docente. Isso se fundamenta nas novas abordagens da formação docente, as quais são centradas na concepção da formação do professor como processo permanente, influenciado pelo desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva.

Essas abordagens defendem autonomia do professor em relação à profissão, e partem do reconhecimento da especificidade dessa formação e da necessidade de revisão do saberes constitutivos da docência, na perspectiva da emancipação da profissão docente. Para tanto, é necessário reconhecer a realidade que deve ser objeto de transformação.

A escola deve construir um espaço que garanta uma produção coletiva que reconheça a realidade de professores, alunos e demais sujeitos envolvidos. De tal maneira, pode-se promover o envolvimento de toda comunidade escolar na construção do projeto pedagógico da escola, isto é, o trabalho se define por uma relação de pares e não pela decisão de um sobre os demais.

O PPE do colégio, na concepção de educação, propõe que haja envolvimento da comunidade nas atividades promovidas pela escola e, em especial, as comemorativas e culturais, bem como a descentralização da tomada de decisões a partir da participação de toda equipe na construção da educação dentro da escola.

Para Pimenta (2002), o projeto pedagógico revela a educação que se deseja, o que confere à escola uma identidade. A escola tem sua identidade à medida que, como instância social, pode construir um espaço que colabore para a democratização da sociedade através da democratização do ensino. Isso porque a educação deve garantir o acesso aos instrumentos necessários ao aluno, a fim de que este se posicione como cidadão no mundo.

Os projetos propostos pelo PPP da Escola, e que estão em desenvolvimento, abarcam as diversas disciplinas e envolvem todo corpo docente e discente da escola, além da participação da comunidade com a inclusão dos pais dos alunos, bem como de moradores do bairro.

Dentre os projetos em execução, segundo o PPP:

- a) Projeto de leitura: visa à leitura e interpretação de textos, tomando como princípio diversas situações criadas pelos professores com o apoio direto da equipe pedagógica. Para tanto, algumas estratégias são utilizadas para motivar os alunos, como exemplo: sistema de crédito de leitura, constituição de jogos e desafios envolvendo situações de leitura;
- b) Projeto Feira de Ciências: atividade local organizada pelos professores de ciências como parte dos conteúdos curriculares no 5º e 6º ano. Conta com o apoio das demais disciplinas. É um projeto realizado a partir da elaboração e execução de trabalhos idealizados pelos alunos, subsidiados e monitorados por professores. O objetivo maior é o incentivo à iniciação científica;

- c) Projeto informática na escola: organizado pelos dinamizadores de informática da escola, com o intuito de incentivar a utilização e dinamização do laboratório de informática como um elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem;
- d) Projeto amigos da escola: promover a inserção da escola na proposta de parceria “Amigos da escola”, oportunizando o trabalho voluntário por parte da comunidade na realização de atividades na instituição escolar.

Os projetos apresentados no PPP não expõem a carga horária disponível para a execução de cada projeto. A escola não possui registros e documentos que contemplem a avaliação dos projetos, como sua viabilidade e aceitação por parte dos alunos, como também não possuem relatórios que mostrem se os objetivos propostos foram alcançados.

Além dos projetos, a escola tem como objetivo integrar a escola à comunidade através de atividades realizadas no decorrer do ano letivo. Essas atividades envolvem datas comemorativas e ações pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Dentre essas atividades, o PPP da escola coloca as seguintes:

- a) “Carnaval na escola”: por ser uma festa popular e apreciada pelas crianças e adolescentes que compõem o corpo discente, a escola promove um noite de dança com músicas próprias da época. O objetivo principal é promover a interação entre alunos e comunidade escolar;
- b) Dia da mulher: valorizar o papel social da mulher. A escola promove um dia de apresentação de poesias relacionadas à mulher e palestras que abordem assuntos atuais e polêmicos sobre a atuação da mulher na sociedade;
- c) Dia das mães: interação das mães com a realidade da escola. A escola também promove um dia com apresentações musicais e homenagem às mães;
- d) Festas juninas: realizadas como parte das atividades de encerramento do 1º semestre. Conta com danças, comidas, alegorias típicas e com duas quadrilhas: um dos alunos e outra com os pais e pessoas da comunidade;
- e) Dia dos pais: busca integrar os pais à escola. São organizadas atividades esportivas; torneio de truco e esportes no interior do colégio;
- f) Semana cultural: objetiva promover o resgate e a valorização da cultura local, e a comemoração do folclore, no mês de agosto. Conta com várias atividades em sala de aula organizadas pelos professores, atividades esportivas, danças, artesanatos e apresentações musicais;
- g) Dia da família na escola: maior integração da família na escola. Ocorrem atividades de caráter cultural e desportivo através de oficinas de pintura, artesanatos, culinária e danças.

Dentre os funcionários que compõem a escola, pode-se destacar a figura do diretor, visto que, ele possui uma vasta experiência e vivência com a Cultura Popular e demonstrou o seu lado afetivo e apaixonado pelas tradições culturais da cidade. Isso devido ao seu envolvimento com a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e sua atuação direta nas congadas.

De acordo com a coordenadora pedagógica (A. M. O.), para que a Cultura Popular seja explorada no contexto escolar é preciso trabalhar mais projetos que envolvam a temática, bem como cobrar do próprio currículo, o estudo e a reflexão sobre a cultura, e principalmente da cultura local.

No PPE da escola, conforme os Paradigmas Curriculares, é obrigatório o estudo sobre história e Cultura afro-brasileira: o conteúdo programático inclui o estudo da história, da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

Segundo o PPE, isso pode proporcionar o resgate da importância da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Esses conteúdos serão ministrados, em especial, nas áreas de Educação artística e de literatura, e também na área de histórias brasileiras.

Nessa perspectiva, o desafio é construir uma educação que propicie um desenvolvimento humano, cultural e científico que forneça aos alunos condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. E para essa finalidade é importante o esforço coletivo de professores, diretores, funcionários, alunos, enfim de toda comunidade escolar e principalmente o apoio das políticas de governo para educação (LIBÂNEO, 2008; OLIVEIRA, 2008; TOSCHI, 2008).

A educação precisa ser pensada a partir da demanda para o desenvolvimento da cidadania por parte dos alunos. O estudo e reflexão acerca da Cultura podem contribuir de modo significativo no processo de repensar a educação, seus objetivos e estratégias de ensino.

4.2.3 Uma experiência de Cultura Popular na escola: projeto “Dançando Catira e resgatando a nossa história”

Dentre os projetos que se destacaram na escola “Abrahão André” há o projeto “Dançando Catira e resgatando a nossa história”, o qual foi considerado pela SRE – Catalão, um dos maiores na área da cultura nas escolas do município de Catalão (GO). Isso devido sua repercussão regional e nacional. Esse projeto foi desenvolvido no período de 2001 a 2003 sob

a coordenação de um professor de educação física, e contou com a participação e envolvimento de todos os professores de todas as disciplinas.

O professor responsável pela coordenação do projeto (A. A. R) acredita que o desenvolvimento de projetos de cultura popular auxilia no resgate das raízes, das tradições e das crenças de determinada região. No âmbito da Educação Física, os principais conteúdos que podem ser relacionados à Cultura Popular são as danças e coordenação motora.

Foto 5 - Apresentação dos alunos no projeto “Dançando catira e resgatando a nossa história” no Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO) – mar./2002.



Fonte: Acervo do Colégio Estadual “Abrahão André”. Autor: SILVA, K. T.

O objetivo do projeto “Dançando catira e resgatando a nossa história” centrava-se em despertar o interesse do aluno pela Cultura Popular, e possibilitar o resgate e a valorização da dança folclórica muito comum em nossa região. Os objetivos específicos do projeto ampliam para a questão da dança enquanto atividade que auxilie na saúde tanto corporal quanto mental dos alunos, o que contribui para uma formação que vise a cidadania.

- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis, como aspecto básico da qualidade de vida, agindo como responsabilidade em relação a saúde pessoal e coletiva;
- Disciplinar a emoção formando bons hábitos;
- Incentivar a responsabilidade individual e coletiva;

- Desenvolver a atenção e o senso rítmico;
- Oportunizar a criança de projetar sua personalidade através da auto-expressão artística;
- Promover a integração entre o novo e o velho, de forma que as crianças possam compreender. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2002, p. 3).

O projeto apresentou como justificativa a preocupação que a unidade de ensino possui em relação à valorização da cultura. E a catira é um dos exemplos da cultura típica da região. A catira é considerada uma autêntica dança brasileira, conhecida por uma espécie de sapateado brasileiro executado com “bate-pé” ao som de palmas e violas.

É conhecida também como Cateretê, sendo praticada no interior do Brasil, especialmente nos estados de Minas Gerais e Goiás, se estendendo, ainda, pelo estado de São Paulo e pela região do Nordeste. A dança da catira está sempre presente em manifestações culturais como a Folia de Reis, a Festa do Divino, entre outras manifestações culturais e festivas¹³.

O projeto apresentou os PCN's como princípios para o resgate da Cultura Popular, especificamente a catira, posto que, enfatizam a importância de valorizar a pluralidade sociocultural brasileira, sobretudo, a partir da proposta dos temas transversais, tendo como eixo a pluralidade cultural.

O resgate da catira tem como princípio os Parâmetros Curriculares Nacionais que acenam para o fato de um dos objetivos primordiais do ensino deve ser “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro” e significa ainda resgatar toda uma história, todo um conjunto de valores que indubitavelmente contribuíram para a formação do que somos hoje. Neste sentido, ao se voltar para um trabalho de pesquisa e cultivo desta dança quer se revigorar uma prática que está caindo no esquecimento e na marginalidade e ao mesmo tempo almeja que a escola seja um espaço interativo que concorre para exercício, registro, divulgação e desenvolvimento de tais manifestações [...] (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2002, p. 2).

Desse modo, a proposta do projeto “Dançando catira e resgatando a nossa história” é colocar a Escola enquanto instrumento de formação de valores, através do resgate da regionalidade, bem como da riqueza cultural, baseando-se no princípio da educação para cidadania, voltada para o benefício da sociedade de modo geral.

Assim sendo, é evidente que o processo de ensino-aprendizagem deve fornecer ao aluno conceitos e categorias que visem a (re)significação com base na compreensão do

¹³ VENTURA, Luciana. Cultura na cidade. *Diário de Catalão*, Catalão (GO), 24 mar. 2011.

particular e da cultura existente no espaço de vida do aluno. E assim, promover uma educação para a cidadania que instrumentalize o aluno no desenvolvimento de interpretações diferentes, ligadas ao seu contexto e, mesmo assim, inseridas no contexto global (CASTROGIOVANNI, 1995).

Os conteúdos sistematizados vão desde a parte histórica da catira até o aprendizado das coreografias mais complexas. Dentre os conteúdos apresentados estão: a) histórico da Catira; b) características da Catira; c) tipos de catira, d) marcação de sapateados; e) introdução de palmas através de batuques; f) ritmo de palmas; g) introdução da viola e cantiga; h) harmonia musical i) melodia e dança; j) formas de cumprimento; l) modalidades de rodas; e m) coreografias mais complexas - volteio e troca de posições.

No que concerne à metodologia adotada, no projeto desenvolveu-se uma pesquisa teórica, com o intuito de resgatar a historicidade da Catira. Utilizaram-se vídeos que contemplam a dança e demonstram as experiências de outros grupos de Catira, foram passados, especialmente, vídeos da Catira praticada em Uberaba (MG).

Além disso, podem-se destacar as aulas práticas com a introdução de sapateados e palmas através de batuques por meio, principalmente, dos vídeos de Catira e, também, as aulas práticas com violeiros advindos dos movimentos de catira da região e da Fundação Cultural “Maria das Dores Campos”, com o intuito de mostrar e evidenciar os diversos tipos de Catira.

O projeto teve como público alvo, alunos do 6º e 7º séries do ensino fundamental, que atualmente compreendem o 7º e 8º ano, sendo que, o número de componentes contou com 14 alunos organizados em sete pares para o desenvolvimento da atividade. A restrição no número de participantes explica-se pelo fato de que um número superior a sete pares pode prejudicar os efeitos de sonoridade.

A escolha do público discente foi estabelecida tendo como critério o fato de o professor coordenador do projeto já trabalhar com os alunos desde a 5º série, assim a sua afinidade e conhecimento, em relação aos alunos, facilitaria a organização e o desenvolvimento do projeto, além de já terem participado de outro projeto envolvendo festas juninas.

O projeto efetivou-se envolvendo toda comunidade escolar, e contou com o apoio e colaboração da direção da escola e do conselho escolar na sua concretização e desenvolvimento, o que resultou na sua realização durante dois anos. O projeto contou, também, com a participação de senhores da comunidade que participam da roda de violeiros de Catalão (GO) e pessoas ligadas ao movimento da Catira.

No decorrer do desenvolvimento do projeto os alunos se apresentaram cerca de 50 vezes, dentro e fora das dependências da escola, em outras cidades da região e outros estados do Brasil. Nas quais foram feitos registros de fotografias e vídeos.

Uma das apresentações que marcaram a história do projeto foi apresentada em Florianópolis (SC). Essa apresentação aconteceu na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) durante o III Seminário Internacional da Universidade de Santa Catarina. Na ocasião houve uma mesa de debate, na qual estavam presentes o diretor e a vice- diretora do colégio “Abraão André”, além da presença de Vera Maria Candal¹⁴, dentre outros professores e pesquisadores.

Durante o debate, foram levantadas e discutidas diversas questões sobre escola e o ensino, a relação entre escola e Cultura, e, também, a respeito do resgate das tradições e da Cultura local. O projeto “Dançando Catira e resgatando a nossa história” foi debatido e colocado enquanto exemplo de prática pedagógica de valorização da cultura popular e da, educação com vistas à formação para cidadania.

Foto 6 - Apresentação dos alunos do Colégio Estadual “Abraão André” no projeto “Dançando Catira e resgatando a nossa história” “ na festa “Folia de Reis”, Catalão (GO) - jan/2004



Fonte: Acervo do Colégio Estadual “Abraão André”.

De acordo com o professor coordenador (A. A. R) o projeto teve repercussão nacional, e contou com o apoio direto do Ministério da Educação (MEC), o qual elegeu três escolas do país para desenvolver um documentário relativo à projetos, para serem

¹⁴ Pedagoga, professora titular do departamento de Educação da PUC (SP). Tem desenvolvido várias pesquisas na área de didática, formação de professores e, mais recentemente sobre as relações entre escola e cultura(s) (CANDAUI, 2002).

apresentados na TV Escola e utilizados como exemplo por outras unidades de ensino. Dentre as três escolas eleitas, estava a escola “Abrahão André”. Tal escolha se justifica em virtude dos resultados positivos do projeto.

Foto 7 - Apresentação dos alunos do Colégio “Abrahão André” durante o projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO) - jul/2002.



Fonte: Acervo do Colégio Estadual “Abrahão André”.

Dentre os resultados do projeto, pode-se destacar sua repercussão regional e nacional, uma vez que foi escolhido pelo Ministério da Educação (MEC) como exemplo de projeto pedagógico a ser seguido pelas escolas. Assim como o próprio empenho e motivação dos alunos no decorrer do desenvolvimento do projeto. E, principalmente, a formação cultural que estes puderam obter.

O projeto esteve em execução de 2001 a 2003, sua continuidade não foi possível por uma série de fatores que dificultaram o seu prosseguimento. Referente às essas dificuldades enfrentadas, o professor coordenador do projeto (A. A. R.) destacou o corte da carga horária destinada a esse tipo de projeto, por parte da Secretaria de Educação. Já que, para o desenvolvimento do projeto, os professores envolvidos necessitam de tempo disponível para as atividades. Outros pontos ressaltados foram; a “dificuldade de material, de violeiros,

remuneração por parte do governo, e transporte para apresentação fora da escola”. (informação verbal)¹⁵

Diversas questões foram levantadas, como a burocracia na liberação de verbas, bem como, a utilização dessas verbas na aquisição de materiais e instrumentos necessários ao projeto. Outro obstáculo apontado faz alusão à dificuldade para encontrar violeiros, o que poderia inviabilizar as atividades do grupo de Catira. Além disso, a direção da escola enfatizou a falta de interlocução, diálogo e troca de experiências entre as escolas.

Segundo o professor coordenador do projeto (A. A. R), para que a Cultura Popular seja explorada no contexto escolar faz-se necessário o interesse da gestão, do corpo docente, dos alunos, do apoio e motivação dos governantes na fomentação de projetos e ações diretas na escola e, principalmente, o interesse da sociedade.

Devido a esses e outros empecilhos, o projeto encontra-se desativado pela comunidade escolar, e está sendo desenvolvido atualmente pela Fundação Cultural “Maria das Dores Campos”, instituição vinculada prefeitura Municipal de Catalão (GO). Apesar disso, mantém-se reconhecido como um projeto construído pela Escola Estadual “Abrahão André”.

O projeto continuado pela Fundação Cultural “Maria das Dores Campos” é patrocinado pela Prefeitura Municipal de Catalão (GO) e está sob a coordenação de uma professora da rede municipal de ensino. O Projeto é aberto a todo município de Catalão (GO) e região, para pessoas com faixa etária a partir de 12 anos, e teve início em abril de 2011.

A professora (M. B. F. V.), atual responsável pelo projeto “Dançando catira e resgatando a nossa história”, hodiernamente trabalha na Escola Municipal “José Sebba” e, como extensão de carga horária, está desenvolvendo esse projeto junto a Fundação Cultural “Maria das Dores Campos”. Segundo a professora, cultura popular é “a manifestação de um povo dependendo de cada região, da sua cultura, dos seus costumes, enfim, da maneira de viver de cada povo” (informação verbal).¹⁶

A professora (M. B. F. V.) destacou que o objetivo do projeto é valorizar a cultura e manter a Catira como dança folclórica permanente, seguindo o exemplo da congada e de outras manifestações folclóricas.

O fato de compreender a Catira como manifestação cultural permanente é entender que os elementos mais abstratos da cultura popular podem resistir através dos tempos, onde o

¹⁵Entrevista com professor coordenador do projeto (falas originais) – jun./2011.

¹⁶Entrevista com coordenadora atual do projeto “Dançando catira e resgatando a nossa história” pela Fundação Cultural “Maria das Dores Campos” (falas originais) – jun. /2011.

novo e o arcaico se entrelaçam indo muito além da situação em que foram formados (BOSI, 1972).

A divulgação do projeto aconteceu, principalmente, por meio de jornal, televisão e rádio. Conta com 16 componentes, dentre eles crianças e adultos com faixa etária variada entre 12 e 50 anos de idade. Conforme a professora, os ensaios são realizados semanalmente e os integrantes demonstram empolgação e interesse pelo projeto, ressalta, ainda, que dificilmente faltam aos ensaios e o número de desistência é mínimo.

Conforme a Professora (M. B. F. V.), alguns problemas estão sendo enfrentados na execução do projeto. Em algumas ocasiões ocorre a falta de violeiros, contudo o fato de ser desenvolvido na Fundação Cultural viabiliza o contato direto com violeiros. No que tange aos equipamentos e materiais, a Prefeitura Municipal de Catalão tem fornecido todos os subsídios necessários à realização e manutenção do projeto.

Sobre o ensino, a Professora (M. B. F. V.) ressaltou que o ensino de Geografia exerce um papel relevante na compreensão de Cultura Popular, uma vez que, possibilita mostrar e informar sobre as manifestações dos povos de determinada região. A professora trabalha com a primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e procura abordar, com seus alunos, a Cultura Popular em conteúdos relacionados à Geografia, História, Português, Educação Física e Arte.

A Professora afirmou que explora elementos do cotidiano sociocultural dos alunos, como os costumes, a religiosidade, as danças, as festas e as lendas. Esses aspectos são trabalhados de forma interdisciplinar. E os temas transversais são abordados a partir dos conteúdos de cada unidade do livro didático que possuem relação com os eixos temáticos.

Os PCN's direcionam os temas transversais para serem trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento, de forma que realce a singularidade dos diferentes temas e das diversas áreas. Em sua proposta, Os PCN's enfatizam afinidades de determinados temas em relação à determinadas áreas (PCN's, 1998).

O Colégio Estadual "Abraão André", ao desenvolver o do projeto "Dançando Catira e resgatando a nossa história", demonstrou que tem buscado uma postura pedagógica que viabilize ao aluno compreender sua dignidade e o valor de suas próprias percepções e histórias. Uma postura que permite estudar a própria realidade concreta em que o aluno vive e se relaciona.

Entretanto, é imprescindível dar ênfase ao fato de que para que ocorra de forma efetiva a valorização da realidade do aluno, assim como da Cultura Popular no ensino, é preciso que posturas adequadas sejam tomadas não somente pela escola, mas por toda

estrutura que rege a sociedade. Convém indicar que, mudanças importantes sejam realizadas em torno da educação, de forma que vise a formação para cidadania.

4.2.4 Cultura em sala de aula: História e Geografia de Goiás

No Colégio Estadual “Abraão André”, além do projeto “Dançando Catira e resgatando a nossa história”, desenvolvido no período de 2001 a 2003, e atualmente executado na Fundação Cultural “Maria das Dores Campos”, a escola tem buscado trabalhar aspectos da Cultura em sala de aula.

Para tanto, a Escola tem desenvolvido um projeto de disciplinas optativas no 1º ano do ensino médio. Dentre elas está a disciplina “História e Geografia de Goiás”, trabalhada por uma professora de Geografia. O objetivo dessa disciplina é abordar as características próprias do estado de Goiás, aspectos históricos, culturais, ambientais, econômicos, políticos e sociais, resgatando as riquezas culturais e regionais.

A professora de Geografia (N. M. A) responsável pela disciplina possui formação superior em Geografia, trabalha com ensino de Geografia há 12 anos e ressaltou a necessidade de construir metodologias e desenvolver atividades pedagógicas em sala de aula que habilitem os alunos sobre conhecimentos da sua região, pois muitos alunos chegam ao ensino médio com deficiências de aprendizado e apresentam dificuldades até mesmo na localização do estado de Goiás.

Condizente às dificuldades de localização que os alunos possuem, Castrogiovanni (2009) afirma que o saber cartográfico favorece na compreensão espacial dos fenômenos. Nesse sentido, é fundamental que o aluno aprenda a realizar uma leitura crítica da representação cartográfica.

Então, o aluno tem a possibilidade de decodificar a representação cartográfica, transpondo suas informações para o uso do cotidiano. E, dessa forma, ele pode apreender que a representação cartográfica é antes de tudo uma representação política. Sendo que é preciso conhecer os elementos do mapa e saber utilizá-los em diversas e possíveis leituras.

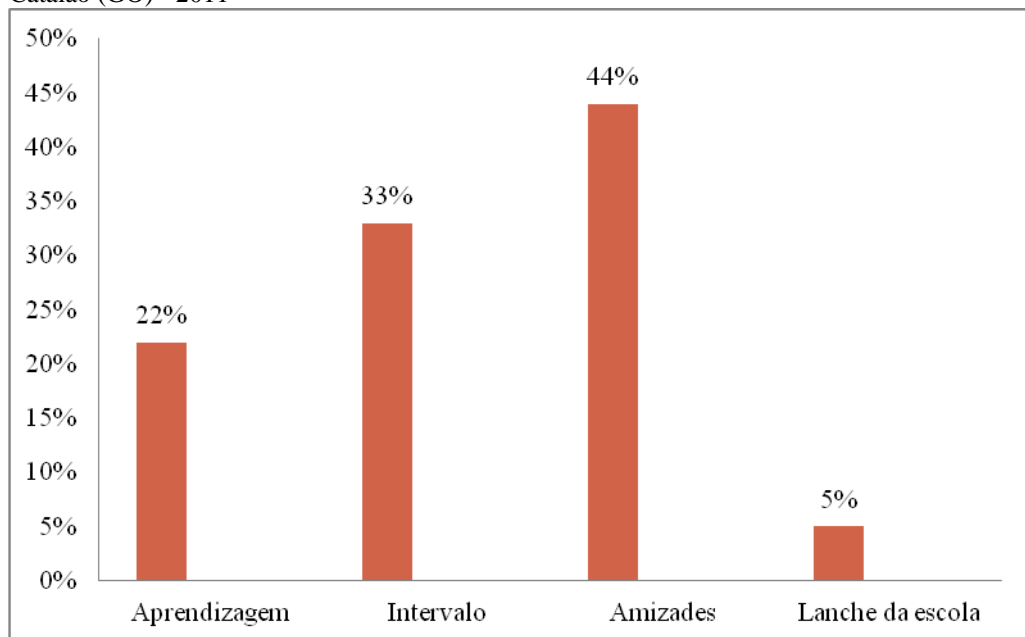
Sob essa ótica, o estudo do local onde os alunos vivem e o estudo da Cultura local e da Cultura Popular, através da Geografia, podem possibilitar o reconhecimento e entendimento dos fenômenos que ocorrem no local. E assim, dar visibilidade aos fenômenos que acontecem em sua concretude em um espaço próximo aos alunos (CALLAI, 2001).

Durante a pesquisa de campo, percebeu-se que, por parte dos alunos, há pouco interesse pela disciplina, a professora encontra diversas dificuldades para trabalhar em sala de aula, tais como indisciplina, descompromisso em relação à aprendizagem e desrespeito ao professor dentro da sala de aula.

Os alunos se mostram omissos, apáticos e pouco interessados com a disciplina “História e Geografia de Goiás”. Pelas impressões colhidas na pesquisa de campo, os alunos demonstraram não simpatizar com a disciplina. O que dificulta de forma significativa o trabalho da professora em sala de aula.

Com base nos dados obtidos o que os alunos mais gostam na escola, e o que os atrai à escola, não é o aprendizado e a aquisição de conhecimentos. As respostas dos questionários concentraram-se em outros fatores, como: intervalo das aulas, amizades e o lanche do colégio (Gráfico 1).

Gráfico 1 - O que os alunos mais gostam em relação ao Colégio Estadual “Abrahão André”, Catalão (GO) - 2011



Fonte: Pesquisa de campo (2011). Org.: SILVA, K. T. (2011).

A disciplina tem como ponto de partida o estudo do bioma Cerrado, desde suas características fitofisionômicas, solo, clima, vegetação, até a produção e apropriação do espaço nas áreas de Cerrado. A partir disso é feita a abordagem dos aspectos históricos e geográficos de Goiás.

Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2011, a professora trabalhou os seguintes conteúdos: a) Localização do Estado e conceitos de mesorregião e microrregião; b) Abrangência do bioma Cerrado: estados cobertos pelo Cerrado; c) clima. e d) vegetação.

Os conteúdos previstos para o segundo semestre são relativos aos aspectos sociais, políticos, e históricos de Goiás. Para a professora (N. M. A.) o ensino de Geografia exerce um papel importante na compreensão de Cultura Popular, visto que “a Geografia trabalha as relações de classes sociais, a região, por exemplo, as culturas regionais” (informação verbal).¹⁷

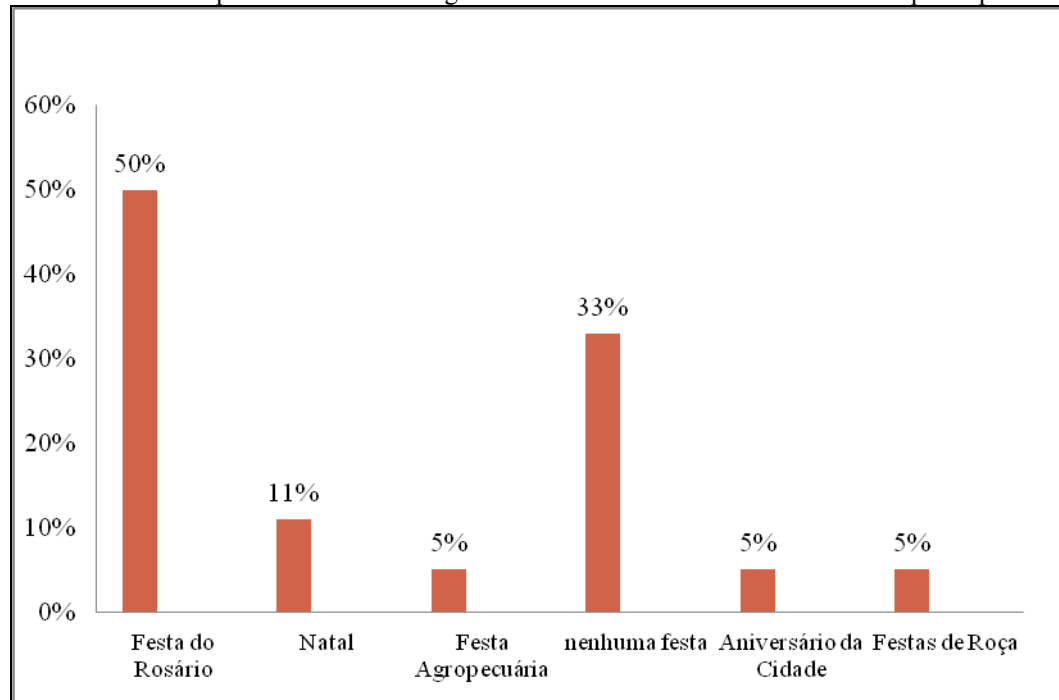
À luz dessa ideia, a Geografia proporciona ao aluno a sua contextualização como cidadão do mundo, na medida que, contextualiza espacialmente os fenômenos, conhecendo o mundo em que vive desde a escala local à regional, nacional e mundial. Além disso, o ensino de Geografia demonstra as estratégias de desenvolvimento da capacidade dos alunos na apreensão da realidade, a partir do ponto de vista da espacialidade (CAVALCANTI, 1998).

A professora alegou que os conteúdos didáticos aplicados em sala de aula podem ser relacionados diretamente com a Cultura Popular, dentre eles: regionalização, globalização e industrialização. Disse, ainda, que há possibilidade de fazer ligação dos conteúdos com os eixos temáticos dos temas transversais. Em sala de aula, a professora afirmou estar buscando essas relações entre os conteúdos sistematizados e a Cultura Popular.

À respeito das festas que os alunos e seus familiares participam, de acordo com dados obtidos nos questionários, um percentual de 50% de alunos alegaram participar da Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário. As demais festas mencionadas pelos alunos nos questionários foram: a Exposição Agropecuária de Catalão (GO), Festa de Natal e Aniversário da cidade (Gráfico 2).

¹⁷Entrevista com a professora de Geografia (N. M. A.). (falas originais) – jun./2011.

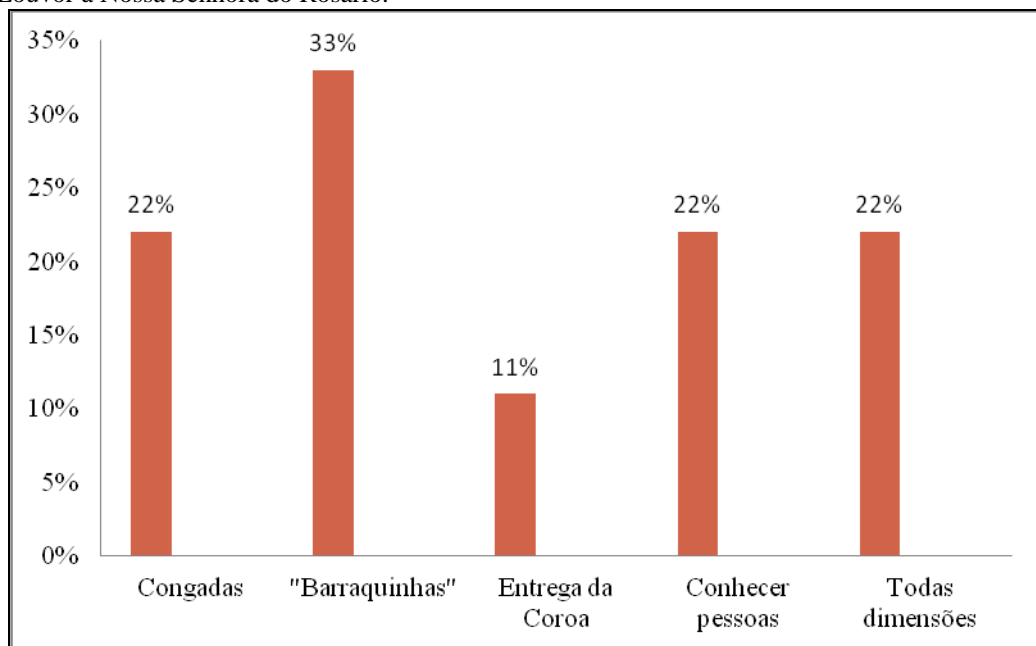
Gráfico 2 - Festas que os alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” e familiares participam.



Fonte: pesquisa de campo (2011). Org.: SILVA, K.T (2011).

De acordo com os questionários, dentre os 50% que participam da Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, observou-se que os aspectos que os alunos mais gostam nessa festa são das Congadas, da parte comercial mais conhecida como as “barraquinhas”, da celebração da entrega da coroa, de conhecer mais pessoas, e alguns declararam gostar de todas as dimensões da festa (Gráfico 3). É importante ressaltar que alguns afirmaram gostar de mais de uma dimensão da festa, portanto resultados deram acima de 100%.

Gráfico 3 - O que os alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” mais gostam na Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário.



Fonte: pesquisa de campo (2011). Org.: SILVA, K. T. (2011).

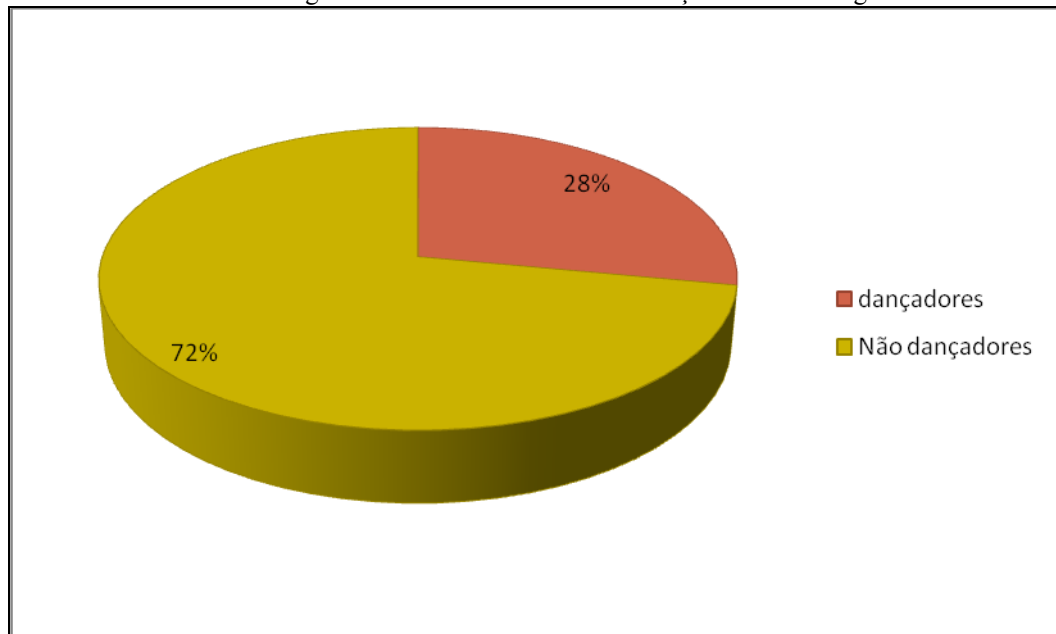
Entende-se, através dos dados obtidos, que 33% afirmaram que o principal atrativo da festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário são as “barraquinhas”. Estas representam a dimensão comercial da festa, uma feira que ocupa as mediações da igreja durante quinze dias. Essa parte comercial da festa atrai pessoas de toda região, e forma uma grande feira popular.

Em segundo lugar, os alunos demonstraram interesse pelas Congadas. Do total, 22% afirmaram gostar de todas as dimensões da festa e, igualmente, 22 % disseram gostar do contato e conhecimento entre pessoas que pode ser possibilitado durante os dias da festa, e 11% da cerimônia da entrega da coroa.

Outro aspecto destacado pela professora foi o próprio envolvimento que os alunos da escola possuem com as Congadas, haja vista que um número considerável de alunos (Gráfico 4) são dançadores, isso pode ser utilizado como ponto de partida para reflexão com os alunos sobre a Cultura Popular do município, fazendo a relação local/global e, desse modo possibilitar uma compreensão mais abrangente da realidade.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2005) faz referência às propostas de orientação do espaço escolar com base no interculturalismo, o qual defende uma prática em sala de aula que contemple a diversidade cultural a partir da interação e convivência com as diferenças, como também o respeito às diferentes identidades culturais que os alunos trazem para o contexto escolar (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” dançadores nas Congadas.



Fonte: pesquisa de campo (2011). Org.: SILVA, K. T.(2011)

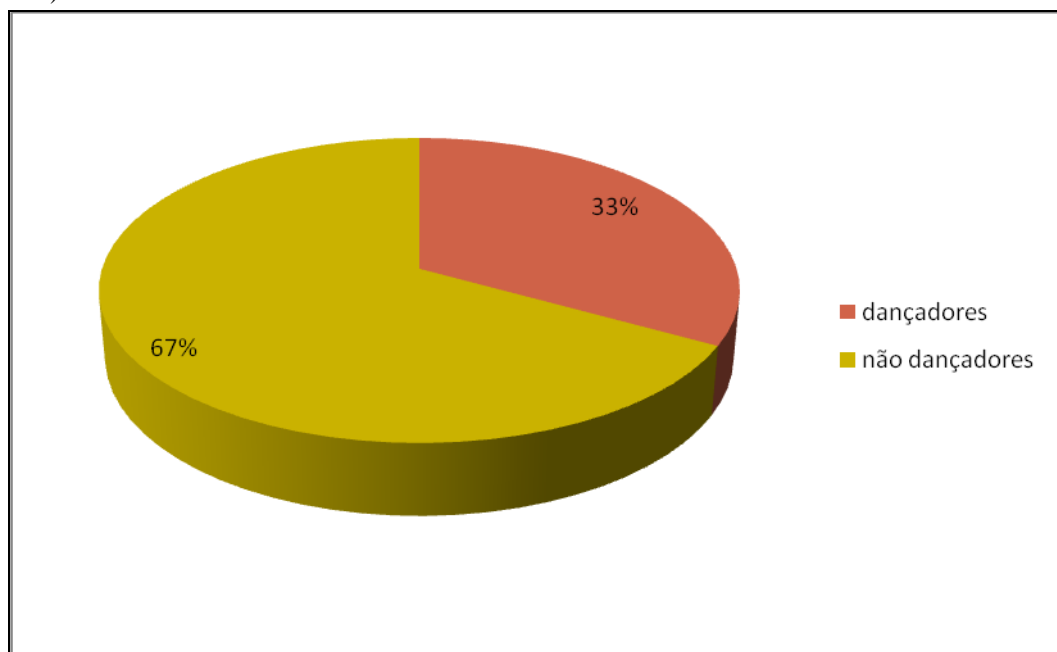
De acordo com o gráfico 4 foi possível perceber que o 1º ano possui 28% de alunos que participam das Congadas como dançadores. A professora enfatizou que quando os professores fazem relação dos conteúdos vistos em sala de aula com as congadas, os alunos demonstram maior interesse e motivação pelo assunto.

Dessa maneira, o saber do aluno, e o que ele traz de conhecimento para o contexto escolar, é importante na dimensão do processo de ensino-aprendizagem. Isso advém de uma concepção socioconstrutivista de ensino, na qual o aluno é o sujeito ativo na sua formação intelectual, afetivo e social e o professor, por sua vez, é o mediador nesse processo.

Para Cavalcanti (2005), com base na perspectiva socioconstrutivista de ensino, um dos desafios do professor é desenvolver atividades em sala de aula que considerem a escola um lugar de encontro de culturas diversas. Logo, o ensino deve ser pensado a partir da Cultura dos alunos, de forma que contemple sua diversidade.

Portanto, entende-se que a Cultura é uma construção dos homens no decorrer da história. A partir dos dados colhidos, foi possível perceber que entre os alunos existe um percentual de 33% que tem na família a tradição de participar das Congadas.

Gráfico 5 - Alunos que possuem familiares dançadores nas Congadas. Fonte: pesquisa de campo (2011).



Fonte: pesquisa de campo (2011). Org.: SILVA, K. T. (2011)

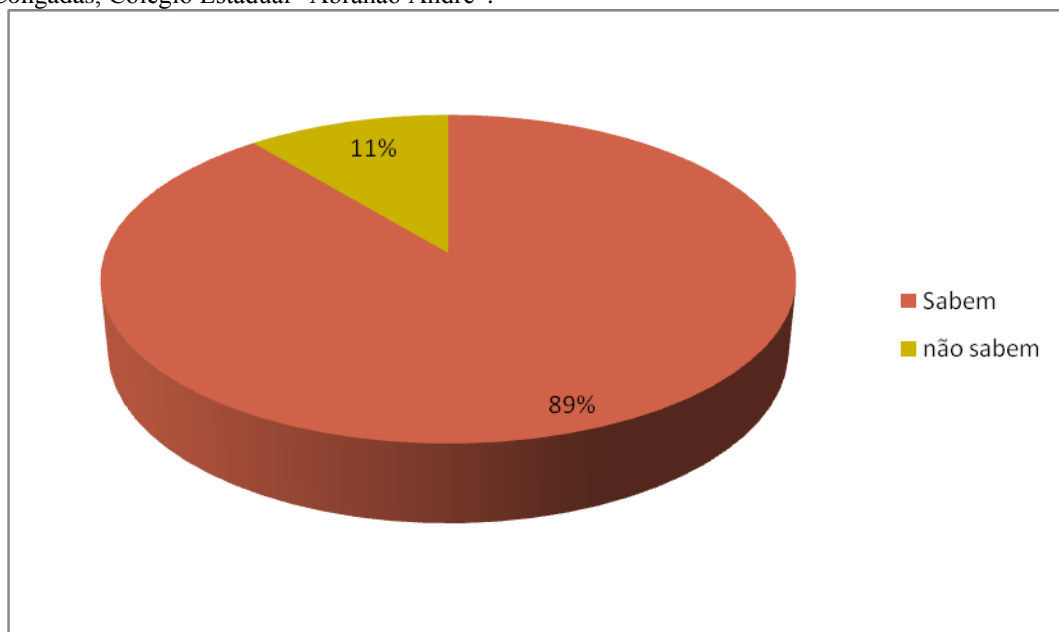
Dentro desses 33% que afirmaram ter familiares dançadores, suas respostas centraram-se entre os seguintes graus de parentesco: pais tios, primos e avós. O que demonstra que a Cultura Popular pode resistir apesar das influências dos mecanismos políticos e econômicos presentes no desenvolvimento da cidade.

A Cultura Popular pode ser concebida enquanto produção por parte dos homens em determinadas condições materiais e imateriais de existência, uma verdadeira expressão do desabrochar do homem na vida social, das suas percepções e significações construídas a partir de sua historicidade (CHAUÍ, 1989).

Dentre os alunos constatou-se que, apesar da tradição familiar de dançar nas Congadas, suas famílias não participam da organização da festa. Não obstante, o percentual de alunos que participam como dançadores nas Congadas corresponde a um número

significativo (11%) que não sabem explicar sobre a origem das Congadas e a importância do evento para os participantes (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Conhecimento dos alunos do Colégio Estadual “Abrahão André” sobre a origem das Congadas, Colégio Estadual “Abrahão André”.



Fonte: pesquisa de campo (2011). Org. SILVA, K. T. (2011)

De acordo com a professora, o livro didático é insuficiente e não consegue transmitir os conceitos sem o auxílio de outras fontes, o que gera a necessidade de o professor buscar materiais didáticos alternativos para tratar de aspectos culturais, bem como de características específicas da região.

O livro didático de Geografia adotado pela escola no ensino médio é organizado em um volume único, dividido em oito unidades que são trabalhadas durante os três anos do ensino médio (1º, 2º e 3º ano). Os conteúdos são organizados em capítulos e distribuídos nas oito unidades do livro didático (Quadro 2).

Quadro 2 - Conteúdos do livro didático de Geografia do ensino médio do Colégio Estadual “Abrahão André”

Unidades	Conteúdos/Capítulos
1 Cartografia	1 Localização e orientação

	2 Mapas
	3 Representação gráfica
	4 Tecnologias Modernas aplicadas à Cartografia
2 Geografia Física e Meio Ambiente	1 Estrutura Geológica
	2 As estruturas e as formas do relevo
	3 Clima
	4 Solo
	5 Hidrografia
	6 Biomas e formações vegetais: classificação e situação atual
3 Mundo contemporâneo: Economia e geopolítica	1 Processo de desenvolvimento do Capitalismo
	2 O subdesenvolvimento
	3 Geopolítica e economia no período pós-Segunda Guerra
	4 O comércio internacional
4 Industrialização e geopolítica	1 A geografia das indústrias;
	2 A produção mundial da energia;
	3 Reino Unido e França: os primeiros países a se industrializarem
	4 Estados Unidos: o processo de industrialização da superpotência;
	5 Alemanha: a emergência de uma superpotência;
	6 Japão: do nascimento da potência à crise;
	7 De União Soviética à Rússia: ascensão e queda de uma superpotência;
	8 China: a economia socialista do mercado
	9 Os países emergentes
5 Brasil: industrialização e política econômica	1 Industrialização brasileira
	2 A economia brasileira contemporânea;
	3 A produção de energia do Brasil;
6 População	1 Características e crescimento da população mundial;
	2 Os fluxos migratórios e a estrutura da população
	3 A população brasileira
7 O espaço urbano e o processo de urbanização	1 O espaço urbano do mundo contemporâneo;
	2 As cidades e a urbanização brasileira;
	3 Impactos ambientais urbanos

8 O espaço rural e a produção agrícola	1 Atividades econômicas no espaço rural;
	2 Agricultura brasileira

Fonte: MOREIRA, J. C.; SENE, de E. **Geografia**: volume único. São Paulo: Scipione, 2005.p. 560. Org.: SILVA, K.T. (2011)

Como pode ser observado no quadro 2, unidade 2, capítulo 6; “Bioma e formações vegetais: classificação e situação atual” é feita uma discussão sobre os diversos tipos de biomas e formações vegetais e, ainda, a distribuição dessas formações sobre o planeta, e, principalmente, as características das formações vegetais brasileiras.

Ao tratar das formações vegetais dominantes no território brasileiro o livro didático fornece informações incompletas, como exemplo ao falar do Cerrado não aborda as características fitofisionômicas do Cerrado e as formações vegetais específicas do bioma, o que leva o professor a ter necessidade de buscar outras fontes.

Segundo Cavalcanti (2005), a Geografia ensinada precisa ir de encontro com a cultura geográfica do aluno, isto é, com a Geografia do cotidiano a fim de que esse confronto resulte em processos de significação e ampliação da cultura do aluno.

Na unidade 3, capítulo 1; “Processo de desenvolvimento do capitalismo”, o livro didático discute as fases do capitalismo, entre elas: capitalismo comercial, industrial, financeiro e informacional. No item em que é trabalhado o capitalismo informacional é abordado o processo de globalização e o processo da crescente circulação de capitais, mercadorias informações e pessoas.

De acordo com a professora (N. M. A.) esses conteúdos podem ser relacionados a elementos como religião, ritmos musicais, sotaques da língua de cada região específica, etc. Pode ser estabelecida uma análise que relacione o processo da globalização com a cultura dos alunos, a cultura de outras regiões, bem como o processo de mundialização e sua relação com as diversas culturas.

Esse resgate da história de vida, e da Cultura presente no espaço vivido dos alunos, deve ultrapassar o reconhecimento e permitir explicações universais para as questões locais. O aluno precisa reconhecer a articulação entre o local e o global e como o global está presente no local, e que a expressão dessa relação possui significado particular para o movimento da totalidade do espaço geográfico (CALLAI, 2001).

De acordo com o PPE, a Geografia proposta pelo Colégio parte da concepção de que o espaço geográfico é produzido e organizado pelo homem, conforme as condições materiais de existências específicas. Fundamentando-se nisso, os objetivos do ensino de Geografia são:

desenvolver o raciocínio geográfico possibilitando ao aluno compreender papel do espaço na constituição da realidade; entender como a sociedade construiu e organizou o espaço ao longo dos diferentes períodos da história; relacionar a organização atual do espaço com diferentes práticas sociais que se fizeram presentes ao longo da história[...] (PROPOSTA PEDAGÓGICA ESCOLAR - PPE, 2011, p. 15).

Na unidade 6, capítulo 3; “População brasileira”, é feita referência sobre a formação atual da população brasileira. Destaca-se a história de como foi constituído o povo brasileiro, a pluralidade de nações e etnias que constituíram o Brasil, os índios, os negros africanos e os europeus, e a intensa miscigenação ocorrida entre esses diversos grupos.

A partir desse conteúdo, o professor pode estabelecer uma relação direta com a pluralidade cultural do povo brasileiro. A pluralidade cultural é um eixo apresentado nos temas transversais. Esse eixo tem como proposta possibilitar o conhecimento da riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro e valorizar a trajetória particular dos grupos que formam a sociedade (PCN's, 1998).

Ainda nesse capítulo do livro didático, é apresentado os fluxos migratórios no Brasil, bem como os principais movimentos internos e a emigração. É desenvolvida uma discussão sobre a região Nordeste, como sendo a que possui o mais alto índice de emigração do país, uma vez que a região sudeste é a que mais recebe esses migrantes nordestinos.

Nesse sentido, o conteúdo possibilita tratar a cultura dessas regiões. A professora (N. M. A) afirma que o livro aborda algumas características de tais regiões. A partir disso, o ensino de Geografia fornece ao aluno subsídios para a leitura da realidade, instrumentalizando-o para a compreensão da dinâmica do espaço geográfico, e das dimensões culturais, econômicas e políticas e das práticas sociais que produzem esse espaço (CAVALCANTI, 1998).

A dificuldade no desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas que trabalhem a Cultura Popular tem sido creditada à falta de incentivo por parte do governo, uma vez que, na carga horária dos professores não há horas destinada aos projetos. Além disso, a professora ressaltou a ausência de motivação e interesse por parte da gestão escolar.

A educação poderá ser emancipatória e voltada para cidadania a partir do momento em que for pensada uma sociedade para além do capital. A educação libertadora tem por objetivo transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age e utiliza a palavra como instrumento para transformar o mundo (MÉSZÁROS, 2005).

De tal modo, o ensino de Geografia deve possibilitar a análise do espaço vivido, bem como, das práticas do espaço percebido transportando essa compreensão para o espaço

concebido. Assim, a Geografia instrumentaliza o aluno para teorizar e textualizar as suas próprias percepções e significações.

4.3 Colégio Nacional e Cultura Popular: projeto “Congadas do Nacional”

Objetiva-se discutir a pesquisa empírica realizada no Colégio Nacional da rede privada de Catalão (GO). A análise dos resultados foi estabelecida com base na articulação entre a teoria e a empiria. O colégio possui experiências pedagógicas em torno da relação ensino e Cultura Popular, visto que desenvolve um projeto denominado “Congadas do Nacional” desde o ano 2008.

No Colégio Nacional também foram efetuadas visitas de campo, todavia, em menor quantidade que na escola da rede pública. Isso porque, houve dificuldade no acesso aos dados e informações sobre a realidade da escola. Informações como, planejamento curricular anual, projeto político pedagógico e o material utilizado pelo professor em sala de aula não foram disponibilizados para acesso durante o campo.

Tal circunstância se deve, principalmente, ao fato da escola ser um órgão privado. Como foi observado, durante o trabalho de campo, o caráter da política interna da instituição não permite o acesso a determinadas informações que, segundo a direção da escola, não podem ser divulgadas além do ambiente escolar.

Desta feita, foi possível realizar consultas no “Diário de bordo” do 3º ano do Ensino fundamental I. Esse documento é organizado em 3º trimestres que abrangem os conteúdos programados para serem trabalhados durante o ano letivo.

Destarte, realizou-se entrevistas com a coordenadora pedagógica (A. A. B.) responsável pela 1ª fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano), a qual possui formação em Pedagogia e atua no ensino há 17 anos, sendo que atuou em sala de aula durante 15 anos e nos últimos 2 anos trabalha junto à coordenação pedagógica no Colégio Nacional.

Dentre os professores entrevistados está o professor de educação física (L. A), que atua no ensino há 12 anos e trabalha no Colégio Nacional há 5 anos, e cumpre 30 horas/aula. O professor (L. A) coordena um projeto na área de Cultura Popular, o projeto “Congadas do Nacional”.

Os demais entrevistados foram a professora (D. A. F. S. T), responsável pelo 5º ano, a qual possui formação em Pedagogia e atua no ensino há 8 anos, trabalha no Colégio

Nacional há 4 anos e cumpre carga horária de 25 horas/aula. A professora (D. A. F. S. T), durante o segundo semestre de 2010, trabalhou em sala de aula aspectos da Cultura Popular de Catalão (GO), e colaborou no desenvolvimento do projeto “Congadas do Nacional”.

Esse apoio foi concedido durante todo o desenvolvimento do projeto, principalmente em sala de aula, concernente à abordagem dos aspectos relacionados às Congadas: as barraquinhas, que são uma das atrações da festa, os contos literários sobre a festa, a história das Congadas, bem como a importância destas para Cultura Popular de Catalão (GO).

Outra professora entrevistada foi (C. A. C), responsável pelo do 3º ano, a qual possui formação em Pedagogia, atua no ensino há 15 anos e trabalha no Colégio Nacional há 12 anos, perfazendo 30 horas/aula. Em virtude de mudanças ocorridas no planejamento do projeto “Congadas do Nacional” para o ano de 2011, a Professora (C. A. C) trabalhou a Cultura Popular de Catalão (GO) no segundo semestre de 2011 com os alunos do 3º ano que, nas outras edições do projeto, foram trabalhadas no 5º ano.

O projeto “Congadas do Nacional” atua na escola há três anos, com alunos do 3º ao 5º ano, em 2011 ocorreu sua quarta edição. Este projeto tem por objetivo integrar os alunos à Cultura Popular de Catalão (GO), enaltecendo sua riqueza. Para tanto, o Colégio desenvolve uma parte teórica em sala de aula sobre a Cultura Popular de Catalão (GO) através de uma abordagem pertinente às Congadas.

Além disso, é executada uma atividade prática com os alunos, na qual estes formam um terno de Congo caracterizado nas cores da escola e com músicas elaboradas por eles mesmos em conjunto com os seus professores.

O projeto, nas três primeiras edições, de 2008 a 2010, foi apresentado em um dos dias da Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário. Já no ano de 2011 ocorreu durante a realização da IV Mostra Cultural do Colégio Nacional, ocorrida no dia 03 de dezembro de 2011.

Além das entrevistas, foram aplicados 33 questionários com os alunos do 3º ano do ensino fundamental I, dos quais 29 foram respondidos. E, ainda, foi promovida, por meio de pesquisa participante, uma palestra com os alunos sobre a origem e a história das Congadas de Catalão (GO). A escolha do recorte da pesquisa entre os alunos deve-se ao fato da parte teórica do projeto ter sido realizada com o 3º ano do ensino fundamental I na edição do projeto “Congadas do Nacional” de 2011.

Os questionários foram aplicados com o objetivo de compreender como os alunos concebem a Cultura Popular de Catalão (GO), o envolvimento da família com as

manifestações culturais, bem como o conhecimento dos alunos sobre a Cultura Popular e, também, as impressões deles em relação ao projeto “Congadas do Nacional”.

Durante a pesquisa participante foram ponderados aspectos como: o que são as Congadas; como surgiram as Congadas; como fizeram para manter essa cultura até hoje; como são organizados os ternos de congo; quantos ternos existem em Catalão (GO); e o que é a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. Isso foi feito com o intuito de auxiliar os alunos na compreensão da Cultura Popular de Catalão (GO), assim como sua importância para a história e constituição dos sujeitos.

4.3.1 Colégio Nacional: caracterização e localização

O Colégio Nacional integra rede privada de ensino de Catalão (GO), situa-se na Rua Tenente Coronel João Cerqueira Netto, 349, Bairro Mãe de Deus. A escola possui um sistema de ensino próprio e está instalada em Catalão (GO) a, aproximadamente, 5 anos. Possui unidades em outras cidades do Brasil, dentre elas: Uberlândia (MG), Araguari (MG) e Ituiutaba (MG), sendo que sua primeira unidade surgiu em Uberlândia há 25 anos.

Foto 8 – Fachada principal do Colégio Nacional, Catalão (GO) - jun /2011



Fonte: Pesquisa a campo. Autor: SILVA, K. T.(2011)

O Colégio possui um quadro de 85 funcionários do qual 45 são professores, e atende a um público de aproximadamente 450 alunos, na modalidade de ensino da 1ª e 2ª fase do ensino fundamental, ensino infantil, ensino médio e, ainda, o pré-vestibular.

Foto 9 - Refeitório do Colégio Nacional, Catalão (GO) - jun /2011



Fonte: Pesquisa de campo. Autor: SILVA, K. T.(2011)

Foto 10 - Quadra de esportes do Colégio Nacional, Catalão (GO) - jun /2011



Fonte: Pesquisa de campo Autor: SILVA, K. T.(2011)

Foto 11 – Corredor interno do Colégio Nacional, Catalão (GO) - jun /2011



Fonte: Pesquisa de campo. Autor: SILVA, K. T. (2011)

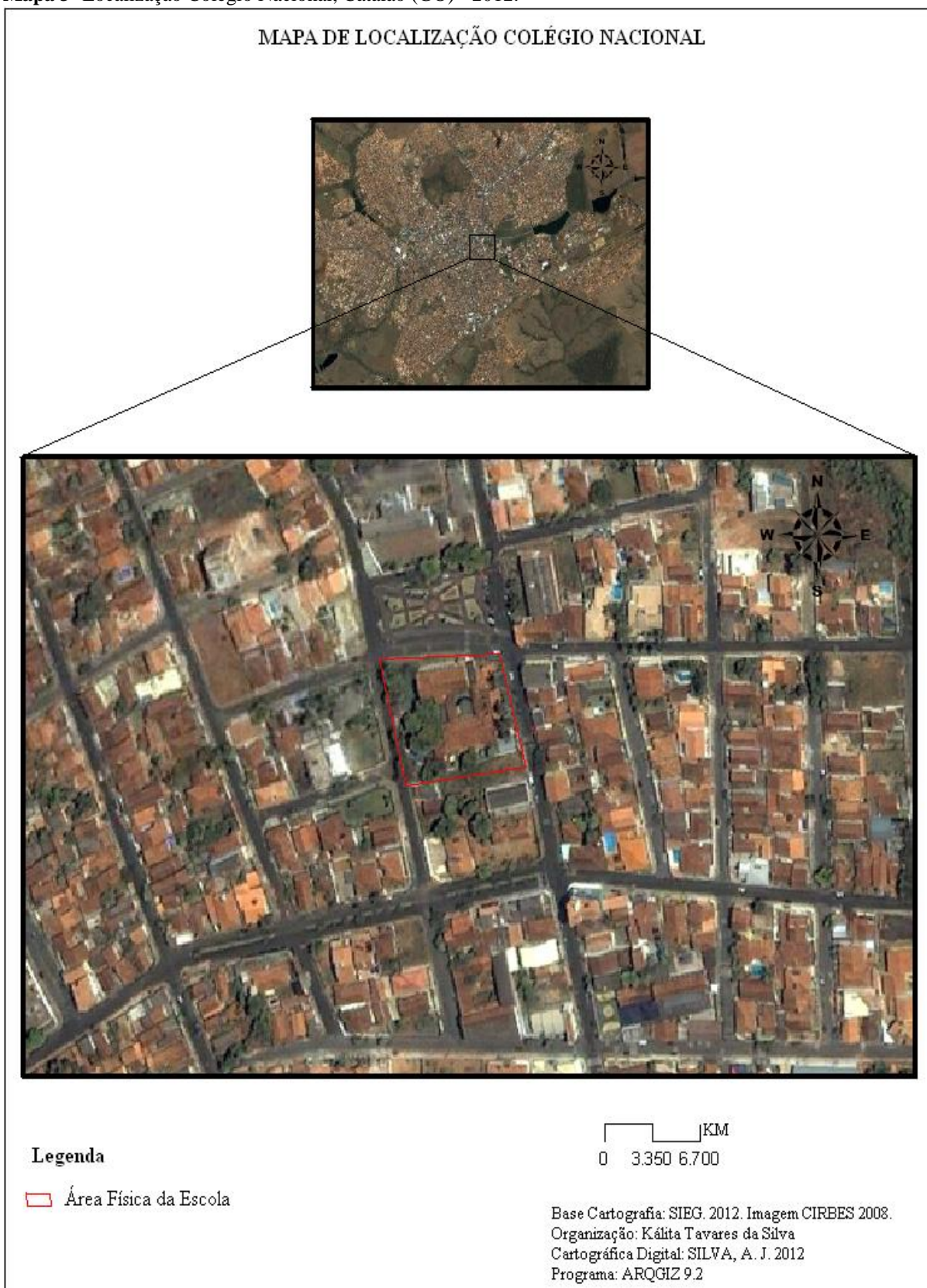
Foto 12 - Pátio do Colégio Nacional, Catalão (GO) – jun./2011.



Fonte: Pesquisa de campo. Autor: SILVA, K. T. (2011)

O Colégio funciona nos três turnos. O matutino, por sua vez, destina-se ao curso pré-vestibular. Conta com um espaço de 33 salas; 13 são salas de aula e as demais servem para outras atividades do Colégio. Possui laboratório de informática, de ciências e biblioteca. A instituição é umas das referências em ensino privado da região, conhecido pelos índices de aprovação nos vestibulares, e atende a um público de nível socioeconômico mais elevado, em relação às escolas da rede pública.

Mapa 3- Localização Colégio Nacional, Catalão (GO) - 2012.



Fonte: Secretaria de Indústria e Comércio e Superintendência de Geologia e Mineração.

4.3.2 Cultura na escola

A escola desenvolve diversos projetos pedagógicos, tanto no contexto restrito à sala de aula quanto os que envolvem toda comunidade escolar. São trabalhadas temáticas variadas como: meio ambiente, leis de trânsito, música, culinária, saúde, entre outros temas, os quais buscam contemplar a diversidade cultural e social, como também o cotidiano sociocultural dos alunos.

Foto 13 - Dependências do Colégio Nacional, Catalão (GO) - jun /2011



Fonte: Pesquisa a campo. Autor: SILVA, K. T. (2011)

A escola busca trabalhar esses aspectos principalmente através da realização da Mostra Cultural, atividade que visa incentivar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares em todas as modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino médio.

Nota-se que as demandas da escola mudaram devido às transformações ocorridas na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho, e ao avanço tecnológico. Essa nova configuração da sociedade incide sobre a escola. Tem-se um panorama que exige, da escola, novos ajustamentos a partir das novas demandas da sociedade pós-industrial.

A escola precisa ser um espaço de cultura, que proporcione ao aluno o exercício da reflexão sobre as relações entre as demandas sociais e o cotidiano dos alunos. Um ambiente que prepare o aluno para questionar, criticar, pensar e atuar, e que supere a lógica da técnica e modelo de ensino que prioriza apenas a transmissão de conteúdo (PIMENTA, 2002).

Foto 14 - IV Mostra Cultural do Colégio Nacional, Catalão (GO) - dez /2011



Fonte: Pesquisa a campo. Autor: SILVA, K. T.(2011)

Foto 15 - IV Mostra Cultural do Colégio Nacional, Catalão (GO) - dez /2011.



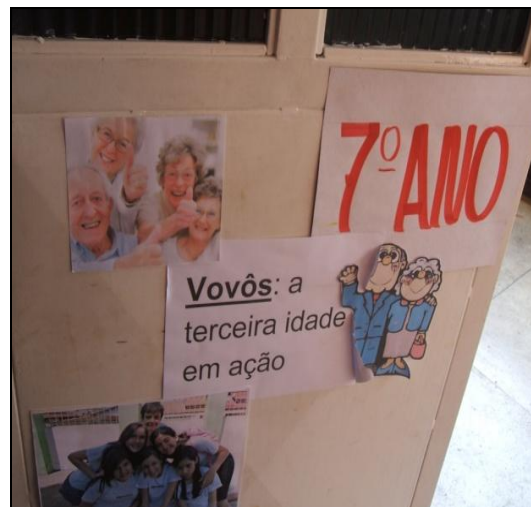
Fonte: Pesquisa a campo. Autor: SILVA, K. T.(2011)

Foto 16 - IV Mostra Cultural do Colégio Nacional, Catalão (GO) - dez /2011



Fonte: Pesquisa a campo. Autor: SILVA, K. T.(2011)

Foto 17 - IV Mostra Cultural do Colégio Nacional, Catalão (GO) - dez /2011.



Fonte: Pesquisa a campo. Autor: SILVA, K. T.(2011)

Acerca da temática Cultura, a coordenadora pedagógica (A. A. B.)¹⁸ afirmou, em entrevista, que a escola se preocupa em abordar o cotidiano sociocultural dos alunos e os elementos evidenciados são variados, “tudo aquilo que a gente percebe que a criança traz para a escola, extremamente variado” (informação verbal)¹⁹

¹⁸ responsável pela educação infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano) e que atua a 17 anos na coordenação pedagógica tendo atuado também enquanto professora.

¹⁹ Entrevista com a coordenadora pedagógica (falas originais) – jun/2011

Dessa maneira, o ensino deve dar primazia à análise do espaço vivido e subsidiar a reflexão com relação ao espaço de vida do aluno. E nesse aspecto o ensino de Geografia pode instrumentalizar o aluno criando situações para que o mesmo tenha possibilidade de teorizar e textualizar as suas próprias significações (CASTROGIOVANNI, 1995).

Nidelcoff (1985), ao tratar do papel da escola na compreensão da realidade a partir das ciências sociais, reitera que a função da escola é dar ferramentas aos alunos para construir uma análise da realidade dos homens e de seu cotidiano. E isso, através do conhecimento dos homens em escala global. Assim, o ensino pode proporcionar um entendimento do homem como ser histórico e criador de cultura.

Nesse sentido, Nidelcoff (1985) destaca o papel do professor e propõe um caminho metodológico no qual o docente pode se referenciar. (Quadro 4).

Quadro 3 – Papel do professor no processo de ensino-aprendizagem

O papel do professor é ajudar os alunos a:	1 Ver, compreender a realidade
	2 Expressar a realidade, Expressar-se
	3 Descobrir assumir responsabilidade de ser elemento da mudança da realidade.

Fonte: NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade:** ensaios sobre a metodologia das ciências sociais. São Paulo: Brasiliense, 1985. 103 p. Org.: SILVA, K.T. (2011).

Como foi constatado durante o campo, a escola trabalha com o sistema de apostilas que são organizadas a partir da política pedagógica da própria escola. Não foi possível saber como é organizada a equipe responsável. Segundo a coordenadora pedagógica (A. A. B.), as apostilas abordam cultura em diversas unidades, com referências aos conceitos lugar, cidade e região.

Todavia, esse material não consegue transmitir aos alunos os conceitos sobre Cultura e Cultura popular sem o auxílio de outras fontes. Desta feita, para complementar o assunto o professor precisa pesquisar outras fontes sobre cultura e, principalmente, Cultura Popular.

Isso mostra que o papel do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem que valorize a realidade do aluno, tendo este como agente histórico. Dessa forma, é firmada uma responsabilidade ímpar sobre o professor, percebe-se que há uma expectativa em torno desse profissional.

Nessa acepção, Pimenta (2002) enfatiza os desafios da educação na sociedade contemporânea e como estes incidem na identidade do professor. Isso porque, ao mesmo tempo em que ocorre o descaso com a educação e a desvalorização da profissão docente, a sociedade (governo, escola e família) atribui ao professor a responsabilidade de dar conta das

questões que envolvem a escola, de forma que o professor é o principal responsável pelo sucesso ou fracasso na formação dos alunos.

Nessa perspectiva, os temas transversais priorizam questões de urgência social, as quais envolvem aspectos que podem servir de obstáculos para o estabelecimento da cidadania, da dignidade dos indivíduos e a qualidade de vida (PCN's, 1998). A escola também trabalha com os temas transversais e todos os eixos temáticos são abordados, dentre eles: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Os temas transversais são explorados em todas as disciplinas e abarcam vários projetos em sala de aula.

Os temas são selecionados a partir da realidade e da necessidade do aluno, ou seja, a escola procura abordar questões de maior urgência social, aspectos que os professores e a comunidade observam que o aluno traz para o contexto escolar.

Os temas transversais, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), é um instrumento na relação entre o conhecimento científico e os temas significativos do mundo atual, uma vez que, pode aproximar a realidade vivida e percebida dos alunos (PONTUSCHKA; PAGANELLI e CACETE, 2009).

A coordenadora pedagógica (A. A. B) destacou que os alunos são receptivos às temáticas voltadas para os aspectos socioculturais e que esse tipo de abordagem é ímpar na formação do aluno, é o diferencial. Desse modo, é preciso tornar os fenômenos mais concretos e mais reais. O ensino precisa estar ligado à vida, e contemplar a historicidade dos indivíduos e dos grupos sociais (CALLAI, 2001).

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a Geografia traz conhecimento que pode contribuir junto aos temas transversais, visto que proporciona o estudo do espaço geográfico, formado por múltiplas dimensões e que considera as relações existentes entre sociedade e natureza.

Para a professora (C. A. C)²⁰, a Geografia é importante na compreensão de Cultura Popular, posto que “a Geografia traz a realidade das crianças para dentro da sala de aula. Estudar Geografia em todas as suas vertentes amplia o repertório de mundo”²¹. Conforme com a professora, a abordagem de Cultura Popular é realizada através dos aspectos socioculturais dos alunos. Tais como, fatores religiosos, étnicos, culturais, sociais, bem como o respeito à diversidade cultural.

²⁰ Professora responsável pelo 3º ano. Graduada em Pedagogia e pós-graduada e psicopedagogia, atua há 15 anos no ensino fundamental. É professora no Colégio Nacional há 12 anos.

²¹ Entrevista com a professora (C. M. C) (Falas originais) –Nov./ 2011.

Os temas transversais, ao colocarem em questão o eixo pluralidade cultural, podem contribuir para o estudo da Cultura Popular, uma vez que, o Brasil é um país de enorme diversidade étnica, devida ao processo histórico de constituição da sociedade brasileira.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) destacam que essa diversidade de grupos étnicos e de migrantes vindos para o Brasil, de vários continentes com culturas diferentes, provocou contatos até conflituosos e, por vezes, marcado por atitudes de preconceito e discriminação. A Geografia, antes da instituição dos PCN's, preocupou-se com as questões alusivas aos migrantes, migrações, bem como com o estudo do trabalho de negros, índios e africanos.

Assim sendo, pode-se inferir que a Cultura e a diversidade cultural dos vários grupos e os aspectos que os PCN's chamam de urgência social, como constituintes da sociedade precisam ser considerados pela educação, uma vez que se configuram como instrumentos necessários à formação dos alunos para a cidadania.

4.3.3 Cultura na escola: Projeto “Congadas do Nacional”

Em relação à Cultura, a escola desenvolve um projeto envolvendo a Cultura Popular do município de Catalão (GO). O projeto é denominado “Congadas do Nacional”. É desenvolvido há três anos e, segundo a coordenadora pedagógica (A. A. B), é um projeto consolidado na escola e envolve toda comunidade escolar; alunos, professores, funcionários da escola e os pais dos alunos.

As Congadas são manifestações culturais que ocorrem durante a celebração da Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, conhecida como uma das maiores manifestações culturais da região do sudeste goiano, e uma das maiores do país. Surgiu por volta de 1820, quando os escravos semilibertos chegaram à vila de Catalão (GO) para trabalharem nas lavouras de café, sobretudo, na fazenda Santo Antônio dos Casados, atual município de Ouvidor.

Foto 18 – Apresentação do terno de congo “Pio Gomes” durante a festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011.



Fonte: Pesquisa de Campo. Autor: SILVA, K. T. (2011)

Os escravos chegaram à região e não trouxeram apenas seus instrumentos e sua força de trabalho para serem utilizados e explorados nas lavouras, mas também suas crenças, seus costumes e sua riqueza cultural. Para serem aceitos pela sociedade local, as manifestações de origem africana se misturaram aos ritos e crenças católicas, o que caracteriza o sincretismo religioso. Isso evidencia um movimento dialético da Cultura Popular, observado que, os negros africanos foram coagidos a aceitar a Cultura europeia, redimensionando suas práticas para estas não serem destruídas. A Cultura Popular efetua-se no interior da Cultura dominante conformando-se a ela e resistindo-a. (FONSECA, 2007).

A história da origem da Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário possui várias versões. Uma das principais versa que um escravo e príncipe africano em Ouro Preto, Chico Rei, teria criado este tipo de manifestação religiosa como forma de agradecimento a virgem do Rosário pela sua alforria.

A festa teria iniciado nos terreiros dos engenhos nas fazendas de café, onde os negros dançavam em homenagem a virgem do Rosário, a “Iemanjá dos pretos”, com o intento de minimizar o sofrimento causado pela exploração nos engenhos e nas lavouras. Contudo, os negros enfrentaram resistência por parte dos senhores de engenho²², os quais tentavam acabar com as suas manifestações culturais. Para continuarem com seus cultos e danças, os negros

²² O senhor de engenho era o fazendeiro proprietário da unidade de produção de açúcar. (www.suapesquisa.com/colonia).

precisaram utilizar várias estratégias. Dentre elas, duas foram relevantes para preservação das Congadas até hoje.

A primeira foi a transformação da imagem de “Iemanjá dos pretos”, de cor negra, para características europeias, pele clara e olhos azuis, isto é, ela passou de “Iemanjá dos pretos” para Nossa Senhora do Rosário. A segunda estratégia está relacionada à junção dos dialetos africanos às cantorias em português, as quais revelavam o desabafo dos negros acerca da situação de escravidão, bem como das críticas aos senhores das grandes fazendas sem que estes percebessem²³.

Por volta de 1880, a manifestação começa a tomar corpo nas ruas de Catalão (GO), evidenciada pelos terços, danças e batidas de caixas de congo, exibindo os costumes e a Cultura africana.

Para Costa (2008), a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário é uma prática sócio-espacial que faz parte da constituição do território de Catalão (GO). É uma comemoração que se transformou em festa não somente dos negros, mas também dos brancos, dos pobres e da elite. A festa configurou-se como o espaço-tempo das Congadas, uma prática que enche as ruas da cidade com sons, músicas e cores dos dançadores de congo.

O projeto “Congadas do Nacional” envolve alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I, os quais possuem faixa etária entre 7 e 9 anos. Não são todos os alunos que participam, segundo os professores isso se explica, principalmente, pelo credo religioso dos alunos.

O professor (L. A.), responsável pela coordenação do projeto, possui envolvimento com as Congadas, posto que, ser dançador das congadas é uma tradição familiar, que passa de pai para filho.

O projeto trabalha com as danças desenvolvidas pelo terno “Vilão”, pelo fato da dança ser mais adaptável à condição motora dos alunos. O figurino dos alunos é padronizado de acordo com as cores da escola, nas cores preta e vermelha. O trajeto realizado pelos alunos depende da autorização concedida por parte da Irmandade e, também, dos fatores climáticos.

No ano de 2008, durante a primeira edição do projeto, os alunos fizeram uma concentração nas mediações da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, onde também se apresentaram. No ano de 2009 foi realizada uma concentração na avenida Vinte de agosto e a apresentação nas mediações da escola.

²³ TAVARES, N. R. M. **Projeto Congadas de Catalão**: “Fé, amor, religiosidade, crença e dança”. Catalão: Instituto espaço cultural, 2010. 65p.

No ano de 2010 o projeto contou com a participação de 50 alunos a concentração e a apresentação ocorreram na rua da casa do prefeito de Catalão (GO) , posteriormente, os alunos seguiram para a Fundação Cultural “Maria das Dores Campos”, onde finalizaram a apresentação.

Foto 19 – Apresentação dos alunos no projeto “Congadas do Nacional” durante a festa em louvor à Nossa Senhora do Rosário Catalão (GO) – out/2010.



Fonte: Acervo do Colégio Nacional.

Para o desenvolvimento do projeto, durante o ano de 2010, no segundo semestre letivo a professora (D. A. F. S. T) trabalhou, com os alunos, aspectos da Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário.

Foram abordados aspectos como: o comércio através das barraquinhas , os contos literários e as lendas tradicionais sobre a festa, e a história das Congadas. E, ainda, a importância das congadas no contexto da Cultura Popular de Catalão (GO).

Para a professora (D. A. F. S. T.), Cultura Popular é a cultura produzida pelo povo, para o povo, passada de geração a geração, tais como a arte, a música e o folclore. Nesse sentido, a Cultura Popular e os elementos mais abstratos dessa cultura podem resistir através dos tempos, onde o novo e o arcaico estabelecem relação indo muito além da situação em que foram formados (BOSI, 1972).

A professora (D. A. F. S. T.) afirmou que a Geografia é essencial na compreensão de Cultura Popular, pois a cultura está ligada ao lugar, a uma determinada região, e possui uma história. O material didático da escola não consegue transmitir todos os conceitos e aspectos da cultura sem o auxílio de outras fontes.

Foto 20 – Apresentação dos alunos do Colégio Nacional no projeto “Congadas do Nacional”, durante a festa em louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2010



Fonte: Acervo do Colégio Nacional.

De acordo com professor coordenador do projeto, (L. A), as músicas que são trabalhadas no projeto são adaptadas e relacionadas à realidade dos alunos e da escola. O projeto busca ressaltar a parte cultural e não faz referência ao aspecto religioso das congadas. Tal fato se explica em virtude da escola ser laica. O objetivo é integrar ao projeto “Congadas do Nacional”, alunos de todas as religiões e credos.

Meu papagaio louro

Que vem de trás da serra

Ele vem trazer notícia que

Tem festa nessa terra...

O colégio Nacional vem seguindo a tradição,

Ensinando as crianças o folclore de Catalão...

Eu canto olé, lê...

Eu canto olá, lá...

O colégio Nacional chegou para ficar... (Música do Projeto “Congadas do Nacional”, 2008)

Os alunos demonstram motivação, e o projeto conta com o envolvimento de todos os professores e demais funcionários da escola. Para o professor coordenador do projeto (L. A.), a Cultura Popular caracteriza-se como hábitos que as pessoas constroem e que perpetuam nas gerações, são as características de determinada região. E, ainda, que a abordagem de aspectos culturais é importante na formação do aluno, visto que a Cultura é algo que eles vivenciam.

Foto 21 – A Apresentação dos alunos do Colégio Nacional no projeto “Congadas do Nacional” durante a festa em louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2010



Fonte: Pesquisa de campo. Acervo do Colégio Nacional.

Os seres humanos organizam-se em sociedade e produzem seu espaço, esse espaço se constrói e se configura com base nos modos culturais, materiais e imateriais de organização dessa sociedade. Pode-se afirmar que há um caráter de espacialidade em toda prática social, assim como há um caráter social na espacialidade.

4.3.4 Projeto Congadas do Nacional: uma experiência de pesquisa participante

A pesquisa participante configura-se como um enfoque de investigação social, por meio do qual se busca a participação da comunidade na análise de sua própria realidade. O que promove a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Trata-se

de uma atividade educativa de investigação e ação social. Pensando nisso, procurou-se construir a pesquisa junto aos participantes, isto é, aos objetos da pesquisa (BRANDÃO, 1987).

Na edição do projeto em 2011, a apresentação não foi realizada durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário. Então, a apresentação aconteceu durante a Mostra Cultural da Escola, ocorrida no dia 03/12/2011. A Mostra Cultural tem por objetivo a divulgação dos projetos desenvolvidos pela escola em todas as modalidades de ensino, desde a Educação infantil até o Ensino médio. Durante a Mostra Cultural, a escola estende o convite a toda comunidade, inclusive à comunidade diretamente envolvida na realidade da escola, dentre eles, os pais dos alunos.

Na edição do projeto de 2011, a escola optou por trabalhar a parte teórica da Cultura Popular com o 3º ano. Nessa ocasião, foram feitas visitas às aulas de Geografia do 3º ano, durante o período em que a professora trabalhou o conteúdo que fundamentaria o trabalho específico com as Congadas de Catalão (GO).

Após a aplicação desses conteúdos, a pesquisadora promoveu uma aula sobre as Congadas de Catalão em conjunto com a professora, a qual auxiliou e participou na escolha de fontes e metodologias para a elaboração da aula. Sob essa perspectiva, Lakatos e Marconi (1991) reiteram que durante a pesquisa participante os sujeitos da pesquisa auxiliam na escolha dos objetivos e hipóteses da pesquisa, como também na elaboração do cronograma de atividades.

Além disso, foram aplicados 29 questionários com os alunos, a pesquisa participante direcionou-se a partir dos resultados obtidos da análise desses questionários. A alusão às Congadas foi desenvolvida através dos conteúdos trabalhados nas disciplinas de Geografia e História.

Na disciplina de Geografia, a professora utiliza-se do conteúdo que faz referência à cidade e ao bairro, o que possibilita trabalhar o lugar vivido. Os conteúdos são organizados em forma trimestral. Condizente à Geografia, são trabalhados os seguintes conteúdos (Quadro 4).

Quadro 4 – Conteúdos trimestrais trabalhados no 3º ano do Colégio Nacional.

Trimestres	Conteúdo
1º	Elementos e transformação das paisagens
	Necessidades dos seres humanos
	O trabalho humano

	Conservação dos Elementos Naturais
	Uso consciente dos recursos
	Pontos de referência
	Orientação e Localização
	Os pontos cardeais, a bússola e a rosa dos ventos.
2º	Relevo
	Montanhas, morros, vales, planaltos e planícies
	Ação humana no relevo
	Rios e sua importância
	Percurso do rio
	Utilização da água de um rio
	Vegetação Natural
	Floresta, campo, caatinga, Cerrado e Pantanal
	Elementos do Tempo
	Temperatura atmosférica
	Chuvas
	Ventos
	Previsão do tempo
	Meteorologia e Instrumentos de medida
3º	Atividades da cidade (município)
	Localização
	Pontos de Referência
	Bairros
	Representação de lugares em nosso município
	Espaço urbano
	Espaço rural

Fonte: Diário de Bordo do 3º ano. Org.: SILVA, K.T. (2011).

A partir do planejamento de conteúdos, a professora (C. M. C) organiza o material em forma de apostilas. No caso específico da disciplina Geografia, busca-se relacionar o assunto à realidade do aluno e ao seu cotidiano. No terceiro trimestre, no conteúdo “Atividades da Cidade” (município), é realizado o estudo sobre o município, bem como noções de localização, pontos de referência e a abordagem dos bairros da cidade e do lugar de convivência do aluno, a região onde mora e os espaços urbano e rural.

De acordo com Callai (2009), município é o lugar que precisa ser entendido pelo aluno como inserido no mundo. No sentido das relações que, de forma contraditória, se estabelecem no seu interior. Assim, o município passa ter significado para o ensino de Geografia.

A partir do estudo do município, a professora (C. M. C) faz alusão à cidade, e, com base na cidade, versa sobre o bairro e este como o lugar de convivência do aluno. Ao examinar o material de Geografia, observou-se que são utilizadas fotos do município de Catalão (GO). Em conteúdos referentes aos bairros, a ilustração é constituída de fotos de Catalão (GO) e dos bairros de Catalão (GO), as quais ilustram e caracterizam os vários tipos de bairro; residencial, comercial e industrial.

O bairro é um dos lugares mais próximos do aluno. É o espaço em que este tem a possibilidade de visualizar-se com mais clareza no espaço, uma vez que, nesse espaço ele convive com outras pessoas. E, além disso, o bairro possui significado para vida do aluno, especialmente, do ponto de vista da espacialidade (CALLAI, 2009).

A professora (C. M. C) faz referência ao bairro dos alunos, tais como, se eles moram no mesmo bairro da escola. Isso possibilita a discussão sobre o pertencimento ao lugar. A professora levanta questões como: se o bairro onde os alunos moram possui escola; se conseguem desenvolver atividades de lazer no bairro com tranquilidade, e quais são essas atividades recreativas.

Durante a aula os alunos são levados à reflexão e são questionados se poderiam brincar em cidades como São Paulo e Goiânia, através disso a professora discute as diferenças espaciais entre as cidades.

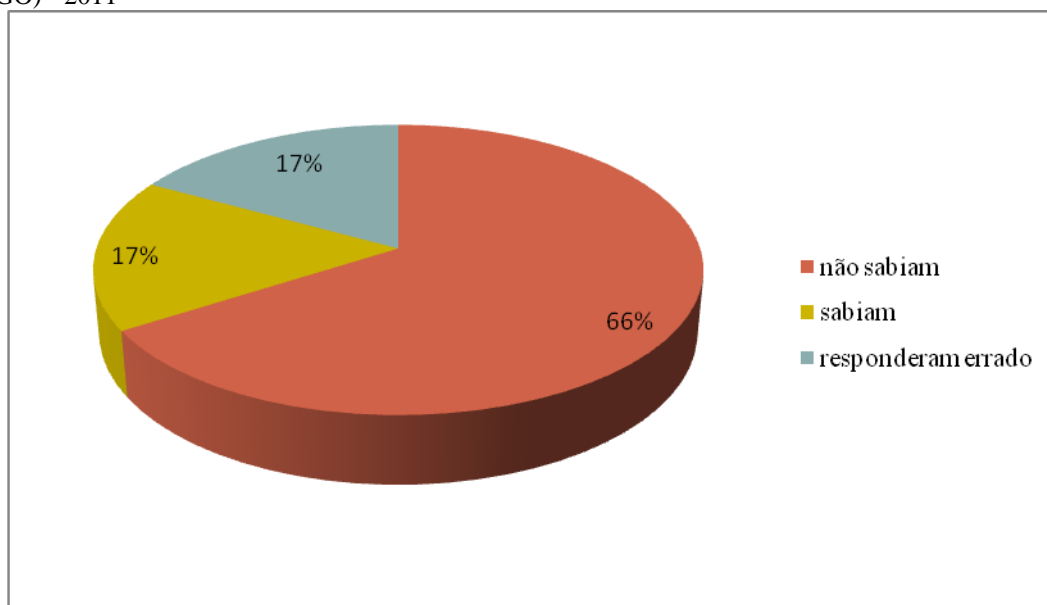
Para Callai (2009), a cidade como lugar de concentração das pessoas é onde ocorrem as relações humanas de maneira mais acentuada, intensa e complexa. Como resultado do processo de urbanização, a cidade representa os laços que ligam as pessoas e essas relações exigem regras de conduta para convívio.

A apostila, organizada pela própria professora, traz várias fotos dos bairros de Catalão (GO), mostra bairros com concentração de lojas, comércios, ou seja, bairros comerciais; além de bairros industriais, e outros com concentração residencial. De forma que os alunos são levados a desenvolverem um olhar espacial sobre a sua própria cidade.

Para Castrogiovanni (2009), o olhar espacial é o modo de fazer Geografia e o modo como se deve estudar a realidade de forma que tenha significado para o aluno. A partir desse conteúdo a professora introduz a cultura popular de Catalão (GO) por meio da abordagem sobre as Congadas.

Assim, realizou-se uma pesquisa participante, na qual, em conjunto com a professora, foi ministrada uma palestra com os alunos sobre as Congadas. De acordo com os questionários respondidos, grande parte dos alunos não sabia sobre o surgimento das Congadas e sua importância para Cultura Popular de Catalão (GO). (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Conhecimento dos alunos do Colégio Nacional sobre a origem das Congadas, Catalão (GO) - 2011



Fonte: Pesquisa de campo (2011). Org.: SILVA, K. T. (2011).

Como observado no Gráfico 7, 66% dos alunos alegaram não saber a origem das Congadas, 17% sabiam e 17% responderam errado. Estes últimos disseram que sabiam, mas suas respostas referiam-se ao descobrimento do Brasil, ou seja, relacionaram as Congadas à chegada dos europeus ao Brasil.

Com base nesses dados, pretendeu-se mostrar aos alunos a origem das Congadas, através da pesquisa participante. Discutiu-se que as Congadas são uma manifestação cultural formada por grupos que dançam e cantam em homenagem à Nossa Senhora do Rosário. Sua origem no Brasil remonta ao século XIX, quando Catalão (GO) ainda era um pequeno vilarejo e os escravos africanos vieram trabalhar nas fazendas de cana-de-açúcar, mineração e pecuária da região. Os escravos que permaneciam queriam manter sua cultura, suas festas e suas tradições, entre elas a Congada.

Para Carmo e Mendonça (2008), existem várias interpretações sobre a origem das Congadas. E estas podem ser agrupadas em quatro compreensões. A primeira linha de interpretação defende que as práticas das Congadas teriam originado na África e depois trazidas ao Brasil pelos escravos. A segunda alega que essas práticas funcionariam como

instrumento de acomodação e controle social dos europeus e seu cunho étnico negro consolidariam a política implementada.

Outra abordagem afirma que essas práticas sociais, em terras brasileiras, seriam o fruto de formulações africanas que foram modificadas ao longo dos anos através dos contatos mantidos com a tradição católica e europeia. A quarta linha interpretativa profere que as celebrações das Congadas seriam produzidas por negros africanos, após estes terem vindo para o Brasil.

Na aula sobre as congadas, buscou-se desenvolver questões como: a) o que são as congadas; b) as congadas como parte da Cultura Popular de Catalão (GO); c) como surgiram as Congadas; d) como as Congadas se mantiveram até hoje; e) como são organizados os ternos de congo; e f) quantos ternos existem em Catalão (GO)²⁴.

Para que os alunos pudessem compreender a Cultura popular, bem como sua importância, foram expostos diversos exemplos relativos às músicas, danças comuns na região e culinária. Os alunos fizeram alusão à festa junina e às comidas típicas, por exemplo o pequi e a “galinhada”.

De acordo com dados obtidos durante a pesquisa, no que concerne aos pratos salgados e doces preparados pelos pais dos alunos, as respostas se concentraram nos seguintes pratos. (Quadro 5).

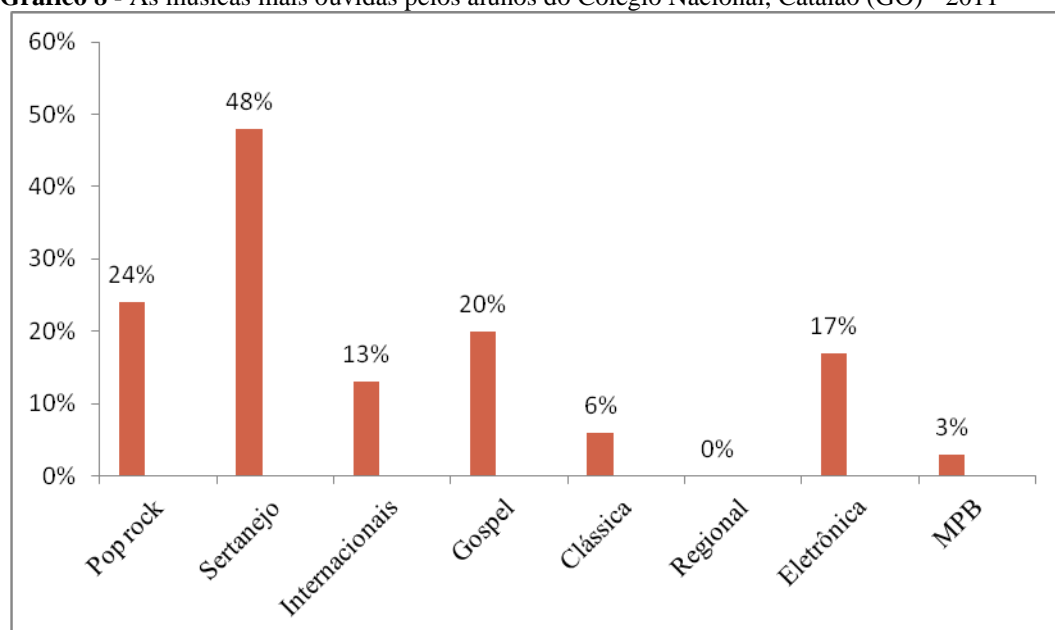
Quadro 5 – Pratos preparados pelos pais dos alunos do Colégio Nacional

Pratos salgados	Pratos doces
Empadas, enroladinho de queijo, pizza, estrogonofe, arroz, lasanha, churrasco, sanduíche, pão de queijo, batata frita.	Chocolates, tortas, pudim, mousse de maracujá, brigadeiro, sorvete, bolos, gelatina, salada de frutas e doces.
Pratos mais especiais	Pratos mais especiais
Sanduíches, estrogonofe, pizza e batata frita.	Chocolates, brigadeiro e sorvete.

Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Org.: SILVA, K. T. (2011).

No que diz respeito às músicas mais ouvidas pelos alunos, observou-se que as respostas referiram-se aos seguintes estilos musicais. (Gráfico 8).

²⁴ Fonte utilizada: CARMO, Luís Carlos Carlos; MENDONÇA, Marcelo Rodrigues (Org.). **As congadas de Catalão**: as relações, os sentidos e valores de uma tradição centenária. Catalão: Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão, 2008. 348 p. / 2007. Org.: SILVA, K.T. (2011).

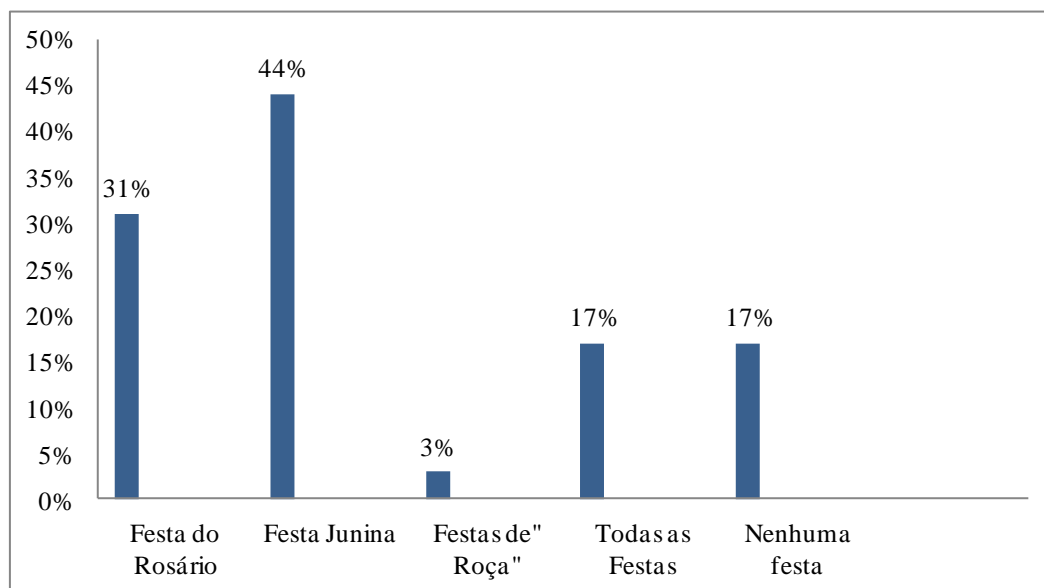
Gráfico 8 - As músicas mais ouvidas pelos alunos do Colégio Nacional, Catalão (GO) - 2011

Fonte: Pesquisa de campo (2011). Org.: SILVA, K. T. (2011).

Através desses dados é possível notar que 48% dos alunos ouvem sertanejo, inclusive a modalidade universitária. Dentre as respostas, os artistas mais ouvidos são: Gustavo Lima, Luan Santana, Paula Fernandes, Fernando e Sorocaba, Michel Teló. No grupo das músicas regionais e locais não houve registro nas respostas dos questionários.

Percebeu-se que, no que tange às festas populares que os alunos e seus familiares participam, as respostas concentraram-se nos seguintes eventos: Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, a Festa Junina e a Festa de “Roça”²⁵.

²⁵ São festas religiosas realizadas na área rural da região de Catalão (GO).

Gráfico 9 – Festas que os alunos do Colégio Nacional e familiares participam, Catalão (GO) - 2011

Fonte: Pesquisa de campo (2011). Org.: SILVA, K. T. (2011).

Observa-se que 44% participam da Festa Junina, de acordo com as respostas dos questionários isso se deve ao fato de que a realização dessa festa, pela escola, acontece todos os anos no mês de junho. Em segundo lugar estão os 31% que participam da Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário.

Desse percentual, 31% das respostas foram justificadas pelos alunos com base em três aspectos: os alunos responderam que gostam da Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário devido a apresentação das Congadas nas ruas de Catalão (GO), das “barraquinhas” (parte comercial da festa), e outros responderam que gostam da celebração da entrega do Coroa.

De acordo com Costa (2008), a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, configura-se também como a “Festa das Barraquinhas”, uma feira que ocupa diversas ruas nas mediações da igreja durante quinze dias. É um tipo de comércio de produtos variados, trazidos por feirantes de várias regiões do Brasil. Essa parte comercial da festa atrai pessoas de toda região, compondo uma enorme feira popular.

Foto 22 - “Barraquinhas” parte comercial da Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011.



Fonte: Pesquisa de Campo (2011). Autor: SILVA, K. T.(2011).

Foto 23 – Procissão para entrega do coroa durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011



Fonte: pesquisa de campo (2001) Autor: SILVA, K. T.(2011)


Outro fator explorado durante a pesquisa participante foi a organização dos ternos de congo, e a quantidade existente em Catalão (GO); 20 ternos. Tal aspecto foi trabalhado partindo-se dos conteúdos sobre os bairros na disciplina de Geografia, visto que alguns

bairros em Catalão (GO) possuem ternos de congo que os representam. É o caso dos ternos dos bairros “Pio Gomes”, Terno de Congo “Nossa Senhora de Fátima” etc. A organização dos ternos foi ilustrada por meio de fotos. (Quadro 6).

Quadro 6 - Organização dos ternos de congo apresentado ao 3º ano, Colégio Nacional

<p>Bandeirinhas: São as moças que vêm na frente carregando as bandeirinhas.</p>	 <p>Bandeirinhas do terno de Congo “Congregação do Rosário” durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011. Fonte: pesquisa de campo (2001) Autor: SILVA, K. T.(2011)</p>
<p>Capitão: Responsável pela organização e comando do terno. A casa do capitão é onde se reúnem para os ensaios e de onde partem nos dias de festa.</p>	 <p>Terno de Congo reunido na casa do Capitão durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011. Fonte: pesquisa de campo (2001) Autor: SILVA, K. T.(2011)</p>

<p>Caixeiros (guias):</p> <p>Dançadores mais antigos, que marcam o ritmo e carregam as caixas mais pesadas.</p>	 <p>Caixeiros (Guias) do terno de Congo “Bairro Pio Gomes” durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011. Fonte: pesquisa de campo (2011) Autor: SILVA, K. T.(2011).</p>
<p>Instrumentistas:</p> <p>São os tocadores de violão, pandeiro e sanfona.</p>	 <p>Instrumentistas do um terno de Congo apresentando durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011. Fonte: pesquisa de campo (2011) Autor: SILVA, K. T.(2011)</p>
<p>Soldados</p> <p>São dançadores, ou brincadores, como gostam de ser chamados.</p>	

	Soldados de um terno de Congo apresentando durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011. Fonte: pesquisa de campo (2011) Autor: SILVA, K. T.(2011).
<p>Conguinhos</p> <p>São as crianças que ficam no final da fila dos soldados.</p> <p>Normalmente as crianças dançam para dar continuidade à tradição da família.</p>	 <p>Conguinhos de um terno de Congo apresentando durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) – out/2011. Fonte: pesquisa de campo (2011) Autor: SILVA, K. T.(2011).</p>

Fonte: CARMO, Luís Carlos; MENDONÇA, Marcelo Rodrigues (Org.). **As congadas de Catalão**: as relações, os sentidos e valores de uma tradição centenária. Catalão: Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão, 2008. 348 p. / 2007. Org.: SILVA, K.T. (2011).

Assim, os alunos tiveram a oportunidade de compreender como se organizam os ternos de congo, a função e a importância de cada componente do grupo. Além disso, discutiu-se com os alunos sobre a permanência e resistência das Congadas ao longo dos anos.

Foi mostrado aos alunos que o processo de resistência da cultura dos negros ocorreu a partir do momento em que os escravos tiveram que adotar a cultura europeia, trazendo os Santos da igreja católica como formas de representação dos seus deuses africanos. Através da festa para a Igreja católica continuavam com suas festas, como as congadas. E assim transmitida de pai para filho até os dias atuais. Como ilustrado, os dançadores se apresentam no interior da Igreja de Nossa Senhora do Rosário.(Foto 17)

Foto 24 – Apresentação de um terno de Congo no interior da Igreja durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) - out/2011

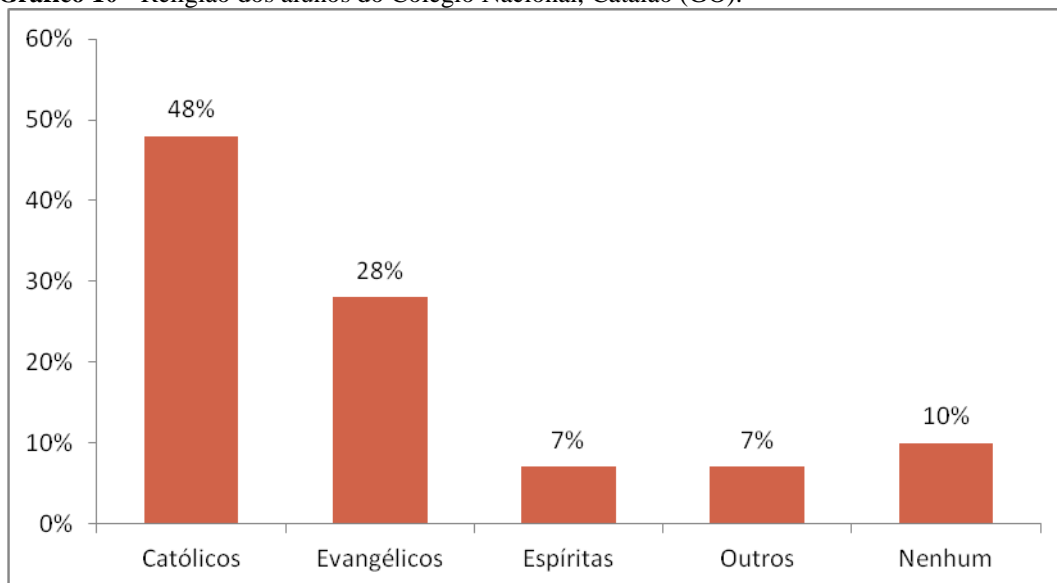


Fonte: Pesquisa de campo (2011). Autor: SILVA, K. T.(2011).

Outro fator explorado com os alunos, no desenvolvimento da pesquisa, foi a concepção do que é a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e o seu papel junto à festa. A irmandade tem a função de ajudar a manter a tradição da comunidade negra e é responsável pela manutenção da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, bem como pela realização da Festa. Para esse fim, a irmandade elege um casal de festeiros e uma comissão de festeiros. Essa comissão envolve 30 casais além do casal de festeiros.

Durante a pesquisa participante, a escola solicitou que fosse feito o mínimo possível de referência à parte religiosa da festa, visto que muitos alunos professam outras religiões e credos. O objetivo principal do projeto “Congadas do Nacional” é valorizar a cultura popular de Catalão (GO), evidenciando as Congadas como a maior expressão dessa cultura.

Aliado a isso, observou-se que dos 29 alunos que responderam os questionários, 18 afirmaram que participariam e 11 não. A explicação disso funda-se no credo religioso, em que parte dos alunos impõe resistência às manifestações culturais das Congadas e, também, às referências que remetem à Nossa Senhora do Rosário e à religião católica, fatores reprováveis para algumas religiões. Embora, de acordo com a professora (C. M. C), muitos alunos demonstram vontade de participar e os pais não autorizam devido ao credo religioso. (Gráfico 10)

Gráfico 10 - Religião dos alunos do Colégio Nacional, Catalão (GO).

Fonte: Pesquisa de campo (2011). Org.:SILVA, K.T (2011)

O gráfico 10 ilustra que 48% dos alunos professa o catolicismo, enquanto que os outros 45% alegam ser de outras religiões entre elas: evangélica e espírita, e 10% diz não ter religião. Esses números podem explicar a questão de não haver a participação de todos no Projeto “Congadas do Nacional”.

O projeto, na sua edição de 2011, foi apresentado durante a IV Mostra Cultural da escola, ocorrida no dia 03/12/11. Essa atividade visa mostrar os projetos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano letivo. Um dos projetos apresentados foi o das “Congadas do Nacional”. Havendo a participação dos alunos do 3º ao 5º ano.

A apresentação dos alunos iniciou-se nas mediações da escola até a entrada da quadra de esportes, onde o público, composto por funcionários, pais e demais convidados, tiveram a oportunidade de presenciar uma das expressões da Cultura Popular de Catalão (GO) manifestada na apresentação dos alunos.

Foto 25 – Apresentação dos alunos no projeto “Congadas do Nacional” na IV Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez./2011.



Autor: SILVA, K T. (2011)

Foto 26 - Apresentação dos alunos no projeto “Congadas do Nacional” na IV Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez./2011 .



Autor: SILVA, K T. (2011)

A música que dá ritmo às “Congadas do Nacional” é composta pelos alunos em conjunto com os professores. E, como em todas as outras edições do projeto, o figurino dos alunos é formado pelas cores da escola.

Foto 27 - Apresentação dos alunos no projeto “Congadas do Nacional” na IV Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez./2011.



Fonte: Pesquisa de campo (2011). Autor: SILVA, K. T.

Além da apresentação do terno de congo, os alunos do 3º ano desenvolveram uma mostra de atividades artísticas, como poesias e textos que contam a história das Congadas, e apresentaram roupas e instrumentos que caracterizam os ternos de congo.

Foto 28 - “Projeto Congadas do Nacional” IV
Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez/2011



Autor: SILVA, K T. (2011)

Foto 29 - “Projeto Congadas do Nacional” IV
Mostra Cultural, Catalão (GO) – Dez/2011



Autor: SILVA, K. T.(2011).

Como pode ser visto nas fotos 11 e 12, a mostra do projeto “Congadas do Nacional” buscou demonstrar as características das Congadas por meio da exposição do figurino utilizado pelos ternos, e das caixas e instrumentos responsáveis pelo ritmo das músicas e danças das Congadas.

Além disso, os alunos desenvolveram murais divulgando nomes dos ternos de congo, e apresentaram telas de pintura.

Foto 30 - “Projeto Congadas do Nacional” IV
Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez/2011



Autor: SILVA, K. T.(2011).

Foto 31 - “Projeto Congadas do Nacional” IV
Mostra Cultural, Catalão (GO) - Dez/2011.



Autor: SILVA, K. T.(2011).

Os alunos do 3º ano também criaram uma poesia sobre as Congadas de Catalão (GO). O propósito da poesia é enaltecer as Congadas como Cultura popular da cidade, uma vez que faz alusão a esta manifestação enquanto tradição cultural que perpassa as gerações e que constitui um fator significativo na interpretação da cultura local.

Prado (2008), ao analisar o papel da dança nas Congadas de Catalão (GO), salienta que nas Congadas existem elementos tais como danças, religião, economia e poder público, dentre outros fatores que integram o contexto e interagem entre si, compondo uma rede de relações sociais.

A Congada Catalana

Congada e Catalão

começam com a letra C,

de carinho e coração.

E é para nós,

uma grande emoção.

De avô para pai,

de pai para filho,

vem passando a tradição,

esperamos o ano inteiro

a congada de Catalão...

È divertido dançar,

nossa cultura podemos mostrar.

De criança até velhinho,

dessa dança iremos gostar.

Para nós a Congada é mais que religião.

È folclore e tradição.

Faz parte da nossa vida.

E do nosso coração!

*A chegada da Congada
A mulecada se alegra
O som dos tambores começam anunciar
Outubro vem chegando...
A Congada surge no ar.*

*Roupas coloridas...
Ensaios sem parar
Outubro vem chegando...
A Congada surge no ar.*

*O apito grita três vezes,
O povo todo a se abraçar
Outubro vem chegando...
A Congada surge no ar.*

*O tambor tocou.
O povo dançou.
Outubro andou.
A Congada passou...*

*Agora só nos resta esperar,
o ano todo passar.
Porque outubro vai chegar
E com ele a congada para nos alegrar!*

(Poesia feita pelos os alunos do 3º ano, Colégio Nacional, 2011)

Na poesia construída pelos alunos do 3º ano, é possível observar uma diversidade de elementos importantes na compreensão da cultura popular. O primeiro fator de destaque aparece na segunda estrofe da poesia “De avô para pai, de pai para filho, vem passando a tradição [...]”. Nesse verso, o elemento tradição demonstra a permanência e resistência da cultura, quando faz referência a passagem da tradição das congadas de geração para geração.

Para Prado (2008), um dos fatores significativos nas Congadas são a presença e participação de crianças que compõem os ternos, trabalhando ou dançando. Essa participação deve-se a satisfação de baterem caixas e dançarem. Outro fator que explica essa participação são as promessas feitas pelos pais junto à Nossa Senhora do Rosário ou, até mesmo, por vontade e imposição da família.

Aliado a isso, percebe-se a posição de relevância que os idosos possuem na organização e no desenvolvimento das Congadas. Isso reitera o significado e a valorização da tradição e dos ensinamentos que os pais transmitem aos filhos posteriormente. Além disso, pode-se afirmar que a cultura permanece, em meio as influências dos mecanismos políticos, econômicos, tecnológicos e sociais vigentes no desenvolvimento da cidade (PRADO, 2008).

Na poesia, outro elemento importante é a referência feita às Congadas como fator cultural que vai além da religião. Isso fica explícito no verso da quarta estrofe “[...] Para nós a Congada é mais que religião. È folclore e tradição [...]”.

Com base em Prado (2008), as congadas associam religiosidade, festa, lazer, e dança, o que consolida um pensamento cultural. E esses elementos não aparecem de forma distinta e separada, mas encontram-se articulados na manifestação das danças nos corpos dos sujeitos. Ao passo que a Congada pode representar a maior manifestação popular de religiosidade católica, pode também representar um momento de fantasia, alegria e lazer.

Ao analisar a importância da Cultura popular no ensino, sob os alicerces teóricos de Giroux e Simon (2001), a escola precisa fortalecer um ensino que priorize as relações simbólicas e materiais do cotidiano e, assim, fornecer as bases para repensar o sentido, e as experiências dos alunos. Nessa acepção, a Cultura Popular representa um importante espaço pedagógico que possibilita levantar questões em torno de elementos que influenciam e organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentação do terno de Congo “Bairro Pio Gomes” durante a Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário, Catalão (GO) - out./2011. Fonte: pesquisa de campo. Autor: SILVA, K.T (2011)



Fonte: pesquisa de campo. Autor: SILVA, K.T(2011)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Cultura Popular acontece, é criada e recriada a partir da dinâmica temporal e espacial. Percebe-se que essa relação entre o ensino e a Cultura Popular representa um importante espaço de luta cultural que fornecem elementos teóricos que favorecem o repensar da escolarização como forma de política cultural.

Desse modo, o ensino de Geografia é um importante instrumento que habilita o aluno para um desenvolvimento estruturado na compreensão crítica e consciente do espaço geográfico. Isso, a partir de reflexões que considerem a Cultura e Cultura Popular, bem como as subjetividades do aluno.

A Geografia, assim como as demais disciplinas do currículo escolar, exerce relevante papel, ao passo que possibilitam a criação de bases teóricas e práticas através da relação entre conhecimento sistematizado e conhecimento do cotidiano. Com base nisso, o aluno pode compreender com mais clareza o papel exercido pela Cultura na formação do espaço geográfico.

Nesse sentido, o ensino de Geografia instrumentaliza os alunos para reconhecerem como se estabelece a relação local e global e de que modo os acontecimentos e fenômenos presentes no global estão ligados aos fenômenos expressos no espaço vivido. Assim, o ensino torna-se significativo e o aluno compreende que a expressão dessa relação possui significado para a vida de cada indivíduo, enquanto sujeito ativo no movimento da totalidade do espaço geográfico.

A Cultura Popular é a expressão do produto do trabalho do homem sobre a natureza, ou seja, o trabalho humano é responsável pela produção da Cultura. O homem é sujeito da história. Entende-se que a Cultura Popular caracteriza-se pelo processo dialético de humanização do homem. Mas medida que o homem produz a Cultura e faz sua história, também produz a própria trajetória de humanização.

Pensar a Cultura Popular é possibilitar o desenvolvimento de práticas que se direcionem para uma perspectiva transformadora e significada pelo próprio homem. E, desse modo, permitir a realização do ser humano no mundo e na sociedade. Logo, entende-se que o estudo da Cultura Popular é essencial para o ensino de Geografia.

Os alunos vivem em um contexto complexo marcado pelo avanço da globalização, processo que se apresenta e se faz sentir em todos os aspectos, e que afeta a vida das pessoas e a configuração dos lugares. Em virtude disso, eclodiu-se um debate sobre a posição da Cultura Popular frente os reflexos do processo de globalização.

Para autores como Gramsci (1995), Bosi (2007) e Canclini (1984) os elementos mais abstratos da Cultura Popular podem resistir no decorrer da história, em um processo de elaboração e (re)elaboração, o que reitera a possibilidade de resistência da Cultura Popular, no momento em que ela absorve e reelabora elementos afetados pelas novas tecnologias.

Tendo como pressuposto a contradição, observa-se que a Cultura Popular pode ser um instrumento de práxis social. Uma forma de conscientização do sujeito como agente de sua história. Assim, compreende-se que a Cultura Popular é um importante espaço pedagógico que, propicia ao aluno a elaboração de reflexões em torno dos elementos que compõem a experiência do mesmo no seu cotidiano.

Observou-se, nas escolas pesquisadas, que há uma preocupação em levar aos alunos o entendimento da relação entre o processo de ensino-aprendizagem e a Cultura Popular. Isso por meio do desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas no contexto escolar.

No Colégio Estadual “Abrahão André”, da rede pública estadual, percebeu-se que a experiência pedagógica do projeto “Dançando catira e resgatando a nossa história” possibilitou a interface entre o ensino e a Cultura Popular, visto que os alunos em conjunto com a comunidade escolar puderam lançar mão da Catira como representação da Cultura Popular e, assim, promover uma reflexão sobre significado dessa manifestação cultural na dimensão espacial.

No Colégio Estadual “Abrahão André” um quantitativo de 28% dos alunos do 1º ano do ensino médio são dançadores das Congadas e 33% dos alunos possuem familiares (pais, tios, avós, primos) dançadores nas Congadas de Catalão (GO). Esse dado nos possibilita pensar que a escola tem subsídios que propiciam a criação de um espaço de cultura, e também a reflexão sobre a Cultura Popular enquanto elemento presente no cotidiano dos alunos.

Foi possível notar que o Colégio Estadual “Abrahão André” deparou-se com diversos problemas que dificultaram a reflexão sobre Cultura Popular no processo de ensino-aprendizagem, bem como a continuidade de projetos como “Dançando catira e resgatando a nossa história”. Essas dificuldades referem-se à estrutura educacional, marcada por uma educação voltada para formação dos alunos com base nas demandas da lógica do capital.

As transformações do mundo contemporâneo, em virtude da aceleração do sistema de produção capitalista, afetam a educação e impõem exigências compatíveis aos interesses do mercado. Além da desvalorização do professor evidenciada pelos baixos salários, principalmente nas escolas da rede pública, pela elevada carga horária imposta e pela falta de subsídios do Estado.

Esses fatores são empecilhos ao desenvolvimento de medidas concretas que façam da escola um ambiente no qual o aluno seja motivado a pensar, a questionar, a criticar, a sentir e atuar sobre a realidade. E, assim, compreender-se como agente criador de Cultura.

No Colégio Nacional, da rede privada, observou-se que o projeto “Congadas do Nacional”, nas quatro edições de 2010 á 2011, foi um instrumento que possibilitou a interação dos alunos, bem como dos outros sujeitos envolvidos (pais, professores e demais funcionários da escola), junto à Cultura Popular de Catalão (GO). Propiciou, ainda, uma reflexão em torno dos elementos constitutivos da Cultura Popular, o que também permite interpretar os fenômenos e os lugares.

Dessa forma, o ensino de Geografia possui parcela significativa na interpretação dos fenômenos, sejam eles culturais, sociais ou econômicos. Além disso, auxilia na leitura dos lugares sob uma perspectiva que considere a complexidade global. A Cultura Popular está totalmente relacionada à produção social dos indivíduos, a partir disso pode-se compreender as experiências e os valores que orientam a prática social.

No Colégio Nacional, a abordagem dos bairros da cidade de Catalão (GO) em sala de aula, com base na realidade cotidiana dos alunos, permitiu o entendimento da produção/reprodução do espaço geográfico e a importância do aluno como sujeito nesse processo.

Tal prática facilitou a relação entre o conhecimento sistematizado do currículo escolar com a Cultura Popular, à medida que apresentou aos alunos o fato de que determinados ternos de Congo representam bairros de Catalão (GO), como exemplos: Terno de Congo “Pio Gomes” e Terno de Congo “Nossa Senhora de Fátima”. A partir disso os alunos puderam compreender, com base no conteúdo escolar, a importância da Cultura Popular para a população de Catalão (GO) e a sua influência na configuração espacial.

Um fator observado nas duas escolas foi o papel de relevância exercido pelo professor no processo de ensino-aprendizagem voltado para constituição de cidadãos conscientes e capazes de desenvolver um pensamento crítico referente à construção social e aos fatores responsáveis por essa construção, sejam eles econômicos, políticos, culturais ou sociais.

Dessa forma, infere-se que a educação, como elemento constitutivo de uma sociedade ou grupo, caracteriza-se como uma ferramenta significativa na formação humana no momento em que ocorre a preocupação em trazer para o contexto escolar não somente o conhecimento sistematizado do currículo, mas também os saberes e experiências que são construídos no movimento da vida e dos lugares.

A interface entre Educação, Cultura e Cultura popular é um importante meio de conduzir os alunos a pensarem seu espaço, suas práticas, e seu lugar. Além disso, promover a compreensão dos alunos enquanto sujeitos no processo de formação do espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. A. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy São Paulo: Paz e Terra, 2002. 119 p.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O debate contemporâneo sobre os paradigmas. In: _____. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª edição. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.p. 126-149.
- ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 83 p.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 21-53.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- _____. NBR 6022: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.
- _____. NBR 6024: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.
- BOSI, E. **Cultura de massa e Cultura popular: leituras de operárias**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1972. 188 p.
- BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. 255 p.
- _____. **O que é educação**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 115 p.(Coleção Primeiros Passos).
- _____. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense,1987. 252 p.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- CALLAI, H C. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?** Terra Livre. São Paulo, nº. 16, p.133-151, jun/2001.
- CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 259 p.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa, tradução da introdução Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 385 p.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007. 85 p.
- CARMO, L. C.; et al. Os sentidos, os valores e os caminhos em meio a uma tradição centenária.In: CARMO, L. C.; MENDONÇA, M. R. (Org.). **As congadas de Catalão: as relações, os sentidos e valores de uma tradição centenária**. Catalão: Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão, 2008. p. 229-288.

CASTROGIOVANNI, A. C. E agora, como fica o ensino de geografia com a globalização? In: _____ **Geografia em sala de aula. Práticas e Reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 1999. p. 81-83.

CASTROGIOVANNI, A. C. Espaço geográfico escola e seus arredores: descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Íjuí: Unijuí, 2001. Paulo: Cortez, 2001. 320 p.

CATALÃO/(Goiás).Secretaria de Estado da Educação. Programa de Ações educativas Complementares. Relatório Analítico de Projetos – 2009.

_____CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações**.9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 176 p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. 127 p.

_____ **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.192 p.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 67- 78.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 179 p.

_____ **Cidadania Cultural o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. 147 p.

CLAVAL, P.A. **Geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999. 453 p.

COLÉGIO NACIONAL. Disponível em: <<http://www.nacionalcatalao.com.br/colNacional>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

COSTA, C. L. A festa em louvor a nossa senhora do Rosário em Catalão (GO): o espaço tempo do capital e da vida. In: CARMO, L. C.; MENDONÇA, M. R. (Org.). **As congadas de Catalão: as relações, os sentidos e valores de uma tradição centenária**. Catalão: Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão, 2008. p. 127-157.

DEGASPARI, S. D.; VANALLI, T. R.; MOREIRA, M. R. G. **Apostila de normalização documentária: com base nas normas da ABNT**. Presidente Prudente: Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação. 2006. 31 p. Disponível em: <http://www.prudente.unesp.br/fct>

DIÁRIO DE BORDO: 3º ano do Ensino Fundamental I. Catalão: Colégio Nacional, 2011

DURHAM, E. R. **A dinâmica da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2004. 477 p.

DUTRA, E. J. S.; PETER, A. P. Paisagem Cultural: escola de Berkeley. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XVII, ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, X. 2008, Pelotas. **Anais Eletrônicos...** Pelotas: UFPEL, 2008. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/CH/CH_00535.pdf.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Tradução de Sandra Castelo Branco. São Paulo: UNESP, 2005. 204 p.

FERNANDES, M. **Aula de Geografia**. Campina Grande: Bagagem, 2003. 109 p.

FONSECA, C. L. A. **Festa e cultura popular**: a congada de Catalão. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/cms0602.htm>. Acesso em: 13 de nov de 2010.

FORQUIM, J. C. **Escola e cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 208 p.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 213 p.

GIROUX, H.; SIMOM, R.; Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. T.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 93- 121.

GOIÁS, Secretaria de Educação e Cultura. **Dançando catira e resgatando a nossa história**. Catalão: Subsecretaria de Educação e Cultura, 2002.

GOMES, P. C. da. C. **Geografia e modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 342 p.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 244 p.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 27-34.

IRMANDADE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO. Disponível em: <http://www.congadasdecatalao.com.br/>. Acesso em: 13 nov. 2010.

LA BLACHE, P. V. de. **As características próprias da Geografia**. Disponível em: <http://ivairr.sites.uol.com.br/lablace.htm>. Acesso em: 20 de set. de 2010.

LARAIA, R.B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. 116 p.

LEITE, M. Q. **Resumo**. São Paulo: Paulistana, 2006. 64 p. (Aprenda a fazer).

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M, S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 407 p. (Coleção Docência em Formação).

_____ **Didática**. São Paulo: Cortez, 2007. 258 p.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ. 2005. 108 p. (Série Trilhas).

MARANGONI, A. M. M. C. Questionários e entrevista: algumas considerações. In: VENTURI, L. A. B. (Org.). **Praticando Geografia**: técnicas de campo e laboratório em geografia e análise ambiental. São Paulo: Oficina de textos, 2005. p. 167-174.

MARTINS, J. de. S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000. 210 p.

MÉSZÁROS, I. A Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006. 191 p.

MOREIRA, J. C; SENE, de E. **Geografia**: volume único. São Paulo: Scipione, 2005. 560 p.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**: ensaios sobre a metodologia das ciências sociais. São Paulo: Brasiliense, 1985. 103 p

OLIVEIRA, R. F. Cultura popular, cultura erudita e cultura de massa: a MPB do Clube da Esquina em debate. In: DÂNGELO, N. (Org.). **História e cultura popular**: saberes e linguagens. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 275- 290.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000. 238 p.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas (SP): Papirus, 2002. 143p. (Coleção Entre Nós Professores).

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE. N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 381 p.

PRADO, P. Congada: cultura popular e dança na festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário. In: CARMO, L. C.; MENDONÇA, M. R. (Org.). **As congadas de Catalão**: as relações, os sentidos e valores de uma tradição centenária. Catalão: Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão, 2008. p. 159-192.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação. In: _____. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: EDUFISCAR, 1994. p. 13-58.

SACRAMENTO, A. C. R. O espaço vivido dos alunos: contribuições para uma nova prática do ensino de geografia. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 7, 2003, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2003, p. 174- 183.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. São Paulo: Record, 2000. 174 p.

_____ **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 176 p

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. SANFELICE. J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados HISTEDBR, 2002. p. 13-24.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS. Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br/>>. Acesso em: 19 jul. 201

SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CATALÃO. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/subsecretarias/catalao>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004. 218 p.

TAVARES, N. R. M. **Projeto Congadas de Catalão**: “Fé, amor, religiosidade, crença e dança”. Catalão: Instituto espaço cultural, 2010. 65 p.

TEIXEIRA COELHO, J. **O que e indústria cultural?** São Paulo: Brasiliense 1980. 109 p.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**: estudos sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.13-86.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-173.

VISENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVERIA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. São Paulo : Contexto, 2006. p. 235- 246.

WEG, R. M. **Fichamento**. São Paulo: Paulistana, 2006. 67 p. (Aprenda a fazer).

WILLIAMS, R. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 233 p.

_____ **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.464 p.

_____ **Marxismo e Literatura**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 215 p.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIOAMBIENTAIS (NEPSA)



EDUCAÇÃO, CULTURA E CULTURA POPULAR: interfaces para o ensino de geografia nas escolas de Catalão (GO)

ANEXO C - QUESTIONÁRIOS PARA ALUNOS

1 IDENTIFICAÇÃO E CONTROLE DO QUESTIONÁRIO	
1.1 Data da entrevista: ____ / ____ / 2011	Nº de tentativa:
1.2 Nome do entrevistador:	
1.3 Horário de início:	1.3.1 Término:
2 IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	
2.1 Nome do aluno:	2.1.1 Idade:..... 2.1.2 Data de nasc.:
2.2 Telefone para contato: Fixo ()	Celular: () E-mail:
2.2.1 Terceiros [recado]: ()	2.2.2 Nome:
2.3 Nome dos pais:	
.....2.3.1 Idade dos pais.....	
2.3.2 Profissão dos pais.....	
2.3.3 Grau de escolaridade dos pais	
3 ALUNO E RELAÇÃO COM A ESCOLA	
3.1 Nome da escola.....	
3.2. Qual sua série:.....	3.2.1 Quanto tempo estuda nessa escola?.....
3.3 Qual a disciplina você mais gosta? Por quê?	
.....	
3.3.1 Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?	
.....	
3.3.2 O que você mais gosta na escola? Por quê?.....	
.....	
3.3.3 O que você menos gosta? Por quê?	
.....	
4 ALUNO E A CULTURA POPULAR DE CATALÃO (GO)	
4.1 Quais são as festas do município que você e sua família participam?	
.....	
4.1.1 : Onde são realizadas?	
4.1.2 Quando são realizadas?	
4.1.3 O que mais gosta nesta festa?	
.....	
4.1.4 Você e sua família participam da organização da festa?	
4.2 Você assiste a congada durante a festa de Nossa Senhora do Rosário?	
4.2.1 Tem algum terno de sua preferência? Qual?	
4.2.2 Você já leu algo sobre a Congada?.....	
4.2.3 Você sabe explicar quando surgiram às congadas?.....	
.....	
4.2.4 Sabe a importância desse evento para os participantes?.....	
.....	
5 ALUNO E A CULTURA	
5.1 Qual sua religião?	
5.2 Você frequenta missa/culto com que frequência? () Mensal () Quinzenal () Semanal () Às vezes ()	
5.2.1 O que você mais gosta de ouvir nas missas/cultos?	

.....

5.2.2 Qual a mensagem principal dessas missas/cultos?.....

.....

5.3 Quais os contos, histórias e lendas populares que seus pais e familiares (avós, tios, primos) já contaram para você?.....

.....

.....

5.3.1 O que você mais gosta nessas histórias, contos e lendas?.....

.....

.....

5.3.2 Quais as músicas que costuma ouvir?

.....

5.4 Quais os pratos salgados que sua família costuma preparar?.....

.....

5.4.1 Quais os pratos você considera mais especial?.....

5.4.2 E quais sobremesas são preparadas?.....

.....

5.4.3 Qual a sobremesa mais especial?.....

5.5 O que você mais gosta de fazer em Catalão (GO)?.....

.....

5.5.1 Existe algum lugar especial em Catalão (GO) que você gosta de ir? Qual? Por quê?

.....

.....

5.5.2 O que gosta de fazer nas horas vagas?.....

.....

.....

5.5.3 Qual local em Catalão (GO) considera mais bonito? Por quê?.....

.....

5.6 Quais as comemorações que sua família realiza que você considera mais importante? () aniversário () natal () páscoa () dia da criança () festas de final de ano () dia das mães () dia dos pais

.....
Assinatura do entrevistador



EDUCAÇÃO, CULTURA E CULTURA POPULAR: interfaces para o ensino de geografia nas escolas de Catalão (GO)

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1 IDENTIFICAÇÃO E CONTROLE DO QUESTIONÁRIO	
1.1 Data da entrevista: ____ / ____ / 2010	Nº de tentativa:
1.3 Nome do entrevistador:	
1.4 Horário de início:	1.4.1 Término:
1.5 Resultado da entrevista:	
() Entrevista realizada () Recusa () Entrevista não realizada por outra razão	
1.6 Especificar:	
2 IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	
2.1 Nome do entrevistado:	2.2 Data de nasc.:
2.3 Telefone para contato: Fixo () Celular: () E-mail:	
2.3.1 Terceiros [recado]: () 2.3.2 Nome:	
3 IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	
3.1 Nome da escola.....	
3.1.1 Endereço:.....	3.1.2 Nº:
3.1.3 Bairro:.....	
4 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
4.1 Possui ensino superior completo: () Não () Sim	
4.2 Formação:	
4.3 Anos de atuação na coordenação pedagógica:	
4.4 Já atuou como professor: () Não () Sim 4.4.1 Qual disciplina?..... 4.4.2 Período de atuação.....	
4.4.3 Quais os níveis de atuação: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior	
4.5 Trabalha em outra instituição?.....	
4.5.1 Qual a carga horária total:	
5 CULTURA POPULAR , GEOGRAFIA E PCN's	
5.1 O que é você entende por Cultura Popular ?	
5.2 A escola desenvolve algum projeto de Cultura Popular ? () sim () Não	
5.2.1 Qual?.....	
5.2.2 Como é desenvolvido?.....	
5.2.3 Se não, por quais motivos?.....	
5.2.4 É desenvolvido por quais disciplinas?.....	
5.3 A escola desenvolve algum outro tipo de projeto? () Sim () Não	
5.3.1 Como é desenvolvido?.....	

.....

.....

5.3.2 É desenvolvido por quais disciplinas?.....

5.4 A escola trabalha com temas transversais: () Sim () Não () Às vezes

5.4.1 Quais? () Ética () Pluralidade cultural () Meio ambiente () Saúde () Orientação sexual () Trabalho e consumo

6.4.2 Se sim, de que forma?.....

.....

.....

6.4.3 Se não, por quais motivos?.....

.....

.....

5.5 Ao Trabalhar Cultura Popular, abordado o cotidiano sociocultural dos alunos? () Sim () Não () Às vezes

5.5.1 Quais elementos são abordados?.....

.....

.....

5.5.2 Se não, por quais motivos?.....

.....

.....

5.5.3 Os alunos mostram motivação ou interesse pela questão?.....

.....

6 LIVROS DIDÁTICOS

6.1 Os livros didáticos que você trabalha abordam Cultura e Cultura Popular? () Sim () Não

6.1.2 Em qual unidade?

.....

6.1.3 Essa abordagem importante para a formação do aluno? () Sim () Não

6.1.4 Por que?.....

.....

.....

6.2 Os livros didáticos conseguem transmitir ao aluno os conceitos sobre aspectos culturais? () Sim () Não () Às vezes

6.2.1 Se sim, de que forma auxilia na compreensão de Cultura Popular especificamente?.....

.....

.....

6.2.2 Se não; o que falta?

.....

.....

6.3 Na sua opinião o que é preciso ser feito para que a Cultura Popular seja mais explorada no contexto escolar?

.....

.....

.....

.....

Assinatura do entrevistador



EDUCAÇÃO, CULTURA E CULTURA POPULAR: interfaces para o ensino de geografia nas escolas de Catalão (GO)

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES

1 IDENTIFICAÇÃO E CONTROLE DO QUESTIONÁRIO	
1.1 Data da entrevista: ____ / ____ / 2011	Nº de tentativa:
1.3 Nome do entrevistador:	
1.4 Horário de início:	2.4.1 Término:
1.5 Resultado da entrevista: () Entrevista realizada () Recusa () Entrevista não realizada por outra razão	
1.6 Especificar:	
2 IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	
2.1 Nome do entrevistado:	2.2 Data de nasc.:
2.3 Telefone para contato: Fixo () Celular: () E-mail:	
2.3.1 Terceiros [recado]: () 2.3.2 Nome:	
3 IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	
3.1 Nome da escola:	
3.1.1 Endereço:	3.1.2 Nº:
3.1.3 Bairro:	
4 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
4.1 Possui ensino superior completo: () Não () Sim	
4.1.1 Formação:	
4.2 Anos de atuação no ensino de Geografia:	
4.2.1 Quais os níveis de atuação: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior	
4.3 Qual(is) escola trabalha?	
4.4 Qual a carga horária total:	
4.4.1 CH em sala de aula: 4.4.2 CH em planejamento de aula:	
5 CULTURA POPULAR E GEOGRAFIA	
5.1 O que você entende por Cultura Popular?	
5.2 Já realizou leituras sobre Cultura Popular?	
5.3 Já trabalhou com Cultura Popular na escola: () sim (....) Não	
5.3.1 Se não trabalha, por que?	
5.4 A Geografia é importante na compreensão de Cultura Popular?	
5.4.1 Em quais conteúdos trabalha Cultura Popular?	
5.5 A Cultura Popular pode ser relacionada com os conteúdos Geográficos: () Sim () Não () Às vezes	
5.6 Ao Trabalhar Cultura Popular, aborda o cotidiano sócio-cultural dos alunos? () Sim () Não	

5.6.1 Quais elementos são abordados?.....

 5.7 Já trabalhou algum aspecto da Cultura Popular do município de Catalão (GO)? () Sim () Não
 5.7.1 Se não, por quais motivos?.....
 5.7.2 Se sim, como foi trabalhada?.....

 5.7.3 Os alunos mostram motivação ou interesse pela questão?.....

 5.8 A escola desenvolve algum projeto de Cultura Popular? () Sim () Não
 5.8.1 Qual?.....

 5.8.2 como é desenvolvido?.....

 5.8.3 Se não, por quais motivos?.....

6 LIVROS DIDÁTICOS E PCN'S

6.1 A escola trabalha com temas transversais? () Sim () Não () Às vezes?
 6.1.1 Quais? () Ética () Pluralidade cultural () Meio ambiente () Saúde () Orientação sexual () Trabalho e consumo
 6.1.2 Se sim, de que forma?.....

 6.1.3 Se não, por quais motivos?.....

 6.1.4 Em qual unidade didática pode ser associado os temas transversais trabalhados?.....

 6.2 Os livros didáticos que você trabalha abordam Cultura e Cultura Popular? () Sim () Não
 6.2.1 Essa abordagem importante para a formação do aluno? () Sim () Não
 6.2.2 Por quê?.....

 6.3 Os livros didáticos conseguem transmitir ao aluno os conceitos sobre aspectos culturais? () Sim () Não () Às vezes
 6.3.1 Se sim, de que forma auxilia na compreensão de Cultura Popular especificamente?.....

 6.3.2 Se não; o que falta?

 6.4 Na sua opinião, o que é preciso ser feito para que a cultura, especificamente cultura popular seja mais explorada no contexto escolar?

.....
 Assinatura do entrevistador