

**“A TRADIÇÃO FAZ PARTE DO DISTRITO,  
AGORA ESTÁ FAZENDO PARTE DA ESCOLA”:  
A ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO  
ESCOLAR NA COMUNIDADE RURAL DE MORRO VERMELHO**

*“The tradition is part of the district, now is turning into a part of the school”:  
the articulation between popular culture and school education in the  
rural community of Morro Vermelho*

**Roberta Vasconcelos Leite**  
vasconcelosroberta@yahoo.com.br

**Miguel Mahfoud**  
mmahfoud@yahoo.com

**Resumo Abstract**

Como contribuição para o debate sobre as articulações entre educação escolar e cultura popular, investiga-se como a escola da comunidade rural tradicional de Morro Vermelho (Caeté – MG) se insere na dinâmica de manutenção das tradições locais. Entrevistas semiestruturadas, realizadas em trabalho de campo com três sujeitos intencionalmente selecionados, foram analisadas fenomenologicamente. A iniciativa escolar caracteriza-se como empenho para que todos os alunos conheçam e deem continuidade à cultura local, ou seja, que apreendam significados, participem livremente, confrontem propostas e deem juízos, identifiquem-se. Os membros da comunidade investem no relacionamento com a escola por reconhecerem sua sintonia com o esforço coletivo que, há séculos, preserva tradições. A inserção dos alunos em manifestações tradicionais de caráter religioso, posição polêmica na educação formal, é problematizada e justi-

As a contribution for the debate about the articulation between school education and popular culture, this paper investigates how the school of Morro Vermelho (Caeté – MG), a rural and traditional community, gets into the dynamics of maintaining local traditions. Half-structured interviews, made in a fieldwork with three subjects intentionally selected, were analyzed phenomenologically. The school initiative is characterized by the commitment to make all students know and continue the local culture, i.e. learn meanings, participate with freedom, compare proposals and make judgments, and identify themselves. The members of the community invest on the relationship with the school because they recognize its connection with the collective effort, which has preserved traditions for centuries. The insertion of students in the traditional religious manifestations – a polemical position in formal education – is problematized and justified

ficada pelo reconhecimento da tradição como fonte da identidade cultural e união comunitária. Conclui-se que a vitalidade da interação entre escola e comunidade em Morro Vermelho fundamenta-se em intensa vivência cultural, que envolve articulação complexa entre afirmação de valor e abertura, defesa das tradições e centralidade da pessoa.

through the acknowledgement of the tradition as a source for community identity and union. It is concluded that the vitality of the interaction between the school and the community of Morro Vermelho is based on intense cultural experience, which involves complex articulation between value affirmation and openness, tradition defense and individual centrality.

**Palavras-chave:** educação escolar e cultura popular; psicologia e cultura; fenomenologia.

**Key words:** school education and popular culture; psychology and culture; phenomenology.

Expectativa na escola. Nos arredores do pátio, finalizam-se os preparativos<sup>1</sup>. Meninas aguardam o auxílio das professoras para completarem sua transformação em mucamas. Meninos conferem vestimentas e cuidam com atenção das varas, almas dos negros, que devem ser levadas com todo o respeito – não se pode sequer tocá-las com as mãos, usa-se um lenço para segurá-las. Aproxima-se o momento esperado. Alunos em fila – juiz e juíza à frente, seguidos por mucamas e “mucamos”. Logo atrás seguem os irmãos-de-vara, que seguram sombrinhas enfeitadas, preparadas em sala, para proteger a vara levada por um amigo, que vai ao lado.

Um ancião adentra o pátio. É o senhor Enoque, que vem tocando tambor e transmitindo pelos olhos intensa emoção. O som de outros instrumentos une-se ao seu batuque. A bandinha dos alunos da educação infantil soma-se à Corporação Musical Santa Cecília, banda da comunidade. Tudo para anunciar a chegada de outro cortejo, com mais sombrinhas e varas, agora, nas mãos de adultos. Assim como o cortejo das crianças, o cortejo dos adultos traz à frente a juíza, que espera a companhia do seu juiz, representado por toda comitiva da escola. Ao fundo, o Congado, convidado especial, abrilhanta a festa com cantos e danças.

Encorpada, a procissão deixa a escola e segue rumo à Matriz. Sombrinhas e varas colorem o corredor central. No lugar de destaque, alunos, professoras, diretora. Silêncio, a missa se inicia. Batuque, a missa prossegue com a ginga do Congado. Finda a celebração, recomeça a andança. Seguindo o rumo do lugar das origens, o Rosário dos Negros, o cortejo para na entrada de casas e mais irmãos de vara somam-se à procissão. Subindo o morro, o canto dos alunos sobressai:

*“Ó Aluá dendê, ô Aluá dendê,  
ô Aluá dendê mandei fazer pra nós beber  
ô Aluá dendê...”*

Lá no alto, o Rosário, igreja que viu nascer o povoado do Morro Vermelho nos primórdios do Setecentos. À porta, espaço preparado para receber autoridades, tais como juiz, juíza, tocadores. Todos se reúnem em volta para ver e ouvir. Sons de caixas de latas, chocalhos, tamborins, cantos e coreografias. E os alunos têm lugar central. Finda a dança, oferecem a bebida. Abacaxi fermentado com rapadura e

LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. “A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola”: a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho.

farinha de mandioca, conhecida como Aluá. Finda a festa, os alunos já não precisam da companhia das professoras e voltam para casa com suas famílias.

Aquele não era um dia letivo. Não havia cadernos, diários, carteiras. Ao invés de livros, música, dança, oração e bebida. No lugar das disciplinas e provas, festa na comunidade.

Admirados, nos perguntamos o que se passou diante de nós. Qual o sentido do que tínhamos visto? Quem são essas pessoas que cantam e dançam uma tradição que creem ter nascido nas senzalas, há séculos? Que escola é essa, capaz de se aproximar assim da comunidade? Que comunidade é essa, aberta a receber a escola em suas celebrações? Como ambas se empenham nesse relacionamento?

Há muitas formas de buscar integrar a educação formal – realizada nas escolas com normas e práticas próprias (FORQUIN, 1993) – e a cultura popular – realidade cultural nascida a partir de relações internas ao coração da sociedade, marcada pelo caráter passadista e inovador (BOSI, 2000).

No contexto brasileiro atual, a valorização dos saberes populares, no âmbito escolar, e a recuperação do papel da escola como agente transformador da realidade local parecem ter se tornado unanimidade nos mais diferentes discursos (SIMÕES, 2007). Não obstante o risco real de que esta apologia à introdução da cultura popular na educação formal se concretize de modo artificial e ideológico (DAYRELL, 1996; NUNES, 2000), permanece sendo reconhecida como urgente a necessidade de recuperar, em todos os âmbitos educativos, posições e práticas culturais que façam frente à homologação globalizante e tecnicista (MASSIMI, 2006).

No panorama contemporâneo, trata-se de um desafio mais do que urgente. Pois, os graves problemas emergentes (violência, narcotráfico, corrupção e falta de ética, falta de sentido, desagregação social, pobreza e desigualdades sociais crônicas – apesar de anos de regime democrático) apontam todos para a necessidade de uma educação real. Que somente assim será, na medida em que não seja homologadora e que preserve e afirme sujeitos vivos, presentes e operantes no tecido sociocultural, portadores de memória e de criatividade, capazes de solidariedade e culturalmente expressivos. (MASSIMI, 2006, p. 186)

É uma necessidade que nos empenhamos por uma educação que afirme os sujeitos e sua cultura. A força desta afirmação suscita em nós interrogações, como “Por que é radical a importância de unir educação e cultura? Por que continuar a defendê-la, mesmo diante do risco de artificialidade? Como essa união pode se concretizar de forma vitalizada e não homologadora?”

Questionamentos desta natureza estão no coração do percurso de pesquisa que desenvolvemos na comunidade rural tradicional de Morro Vermelho, vilarejo histórico do município de Caeté (Minas Gerais) com cerca de 900 habitantes (IBGE, 2002). Morro Vermelho caracteriza-se pelo caráter tradicional, por fortes traços Barrocos (MAHFOUD, 2001a e 2001b; MAHFOUD e MASSIMI, 2007 e 2009) e pela religiosidade popular, tendo em Nossa Senhora de Nazareth sua principal figura de devoção (ARAÚJO e MAHFOUD, 2004; MAHFOUD, 2002). Acontecimentos históricos ligados à origem da comunidade, conservados por intenso trabalho de memória coletiva<sup>2</sup>, são tomados como expressões da identidade local que perduram no tempo (MAHFOUD e MASSIMI, 2009). Dentre as expressões características da comunidade, destaca-se a defesa da liberdade em variados contextos<sup>3</sup>.

O contínuo trabalho da memória coletiva fundamenta também a manutenção de tradições seculares, algumas de origem medieval<sup>4</sup>. Sua transmissão intergeracional, “de pai para filho”, caracteriza-se

como educação informal, uma modalidade de formação calcada na **experiência e no compartilhamento do mesmo universo de sentido entre adultos e crianças** (ALVES e MAHFOUD, 2001; LEITE e MAHFOUD, 2007b; MAHFOUD, 2001c).

A educação formal no vilarejo teve início em meados do século passado. Atualmente, a escola local vincula-se à Secretaria Municipal de Educação de Caeté e oferece formação nos primeiros anos da Educação Básica (Educação Infantil e dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental). Gradativamente, a aproximação da cultura escolar à concepção hegemônica de mundo na sociedade urbana intensificou tensões entre a educação formal e **a modalidade tradicional de transmissão cultural** (ALVES e MAHFOUD, 2001). **Nesse cenário, professoras naturais de Morro Vermelho empenhavam-se para** conciliar parâmetros da cultura escolar às tradições vivenciadas cotidianamente, tendo como ponto de partida suas próprias elaborações pessoais (LEITE e MAHFOUD, 2006).

Em 2003, a escola local<sup>5</sup> organiza o “Projeto Charola”<sup>6</sup>, dando início a um novo processo de articulação com a cultura popular local. Em lugar de tomar essa manifestação cultural apenas como conteúdo para atividades rotineiras, a escola buscou contribuir para a continuidade da tradição e valorizar a vinculação estreita dos alunos a seu meio cultural. Em 2004, empreendeu-se novo projeto, tematizando as comemorações dos 300 anos da Cavahada. Mais uma vez, buscando recuperar a relação orgânica com a cultura popular local, a escola promoveu uma feira cultural, objetivando que todos os presentes fizessem experiência das festas próprias de Morro Vermelho, dentro dos muros da instituição (LEITE e MAHFOUD, 2007a e 2007b).

Em 2007, novo passo é dado nesse caminho. Além de promover atividades internas, tendo como escopo a valorização e difusão das tradições locais, a escola decidiu participar oficialmente de uma festa da comunidade, o Aluá<sup>7</sup>, manifestação de origem afrobrasileira, tida como a mais antiga de Morro Vermelho. Para tanto, foi apresentado à Secretaria de Educação de Caeté um projeto pedagógico com as atividades a serem realizadas, incluindo preparação e realização da Festa do Aluá com a comunidade e sua representação dentro da escola, em uma Feira Cultural.

É no contexto desse projeto que se desenrola a cena descrita no início deste artigo. Sua singularidade indica-nos que há muito por aprender com o processo de aproximação entre a Escola Municipal Anézia Maria Pinheiro e as tradições de Morro Vermelho. Entendemos que a vitalidade dessa articulação – que parece se intensificar com a passagem do tempo – pode contribuir para elucidar como a escola pode se ocupar da cultura, sem que isto se torne proposta artificial e vazia de sentido.

Nosso objetivo, portanto, é identificar elementos típicos de uma interação entre instituição formal de ensino e comunidade que tem conseguido preservar sua vitalidade com o passar dos anos. Como podemos alcançá-lo? Situando-nos no âmbito da Psicologia da Cultura (AUGRAS, 1995) e adotando a Fenomenologia Clássica como referencial teórico-metodológico (ALES BELLO, 1998 e 2004; HUSSERL, 2006a, 2006b, 2008; STEIN, 2003a, 2003b, 2005; VAN DER LEEUW, 1964), propomos conhecer o fenômeno cultural em questão, a partir da análise das vivências daqueles que o constituem.

Com o referencial da Fenomenologia Clássica, entendemos que a cultura, num primeiro nível, pode ser descrita como atividade que manipula a realidade segundo um projeto e, nesse processo, contribui para a constituição dessa realidade de um determinado modo (ALES BELLO, 1998 e 2004). Embora sua base seja o mundo-da-vida, isto é, o mundo histórico-cultural concreto, fundamentado intersubjetivamente em usos e costumes, saberes e valores, Husserl (2008) chama a atenção para o fato de que a cultura – científica ou não – pode afastar-se do mundo-da-vida, tornando-se abstrata e levando

LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. “A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola”: a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho.

os sujeitos a vivenciarem experiências fragmentadas. Entretanto, permanece aberta a possibilidade de constituição de cultura articulada organicamente ao mundo-da-vida, desde que se busque preservar a centralidade da pessoa e a promoção de espaços, para que ela elabore suas vivências de modo integrado (HUSSERL, 2006b e 2008).

Quanto aos procedimentos metodológicos, em trabalho de campo realizado na semana antecedente e no momento em que ocorria a Festa do Aluá, colhemos entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em registros sonoros e transcritas integralmente. Para análise, selecionamos intencionalmente depoimentos de três sujeitos, figuras emblemáticas do contexto escolar ou comunitário, buscando deixar emergir o modo próprio de elaboração de cada um, acerca da articulação entre educação escolar e cultura popular.

Com o depoimento da diretora Silvana (36 anos), temos a perspectiva da escola que se volta para a cultura local. Nossas pesquisas anteriores apontam a centralidade de sua atuação no movimento de valorização das tradições de Morro Vermelho, na escola local (LEITE e MAHFOUD, 2007a e 2007b). Com o depoimento de Nivaldo (38 anos), temos a perspectiva da comunidade que acolhe o movimento de aproximação da escola. Membro atuante na organização de muitas festas do vilarejo, também foi figura central na mudança de posicionamento da escola, auxiliando a diretora Silvana na elaboração de projetos (LEITE e MAHFOUD, 2007a e 2007b). Complementando as duas perspectivas, temos o depoimento de Lislene (42 anos), que já trabalhou na escola e também já liderou a organização de festas em Morro Vermelho. Atualmente, mora em Morro Vermelho e é professora de história em Caeté, o que lhe permite avaliar o processo de inserção da escola na comunidade, a partir do confronto com um contexto marcadamente distinto.

Em nossa análise, não pretendemos discorrer sobre em quê os sujeitos concordam. Ao invés disso, seguindo as proposições da fenomenologia clássica, buscamos evidenciar a diversidade de perspectivas sobre o fenômeno, e nos empenhamos para analisar as vivências em que elas se fundamentam, visando a compreender a estrutura da experiência investigada (ALES BELLO, 1998; STEIN, 2005; VAN DER LEEUW, 1964).

Discutimos as compreensões alcançadas com contribuições de alguns autores, de modo a explicitar como nossa análise dos resultados dialoga com o dinamismo da experiência humana por eles descrito. Assim, buscando apreender a estrutura típica do fenômeno e confrontando-a com marcos teóricos, intentamos fundamentar nossos resultados para que possam ser generalizados, isto é, para que nossas conclusões sobre um objeto circunscrito se constituam também em contribuições e provocações para a compreensão da experiência pesquisada em contextos diversos.

## Experiências

### **Silvana: *Você lança a sementinha e cada um vai procurando***

Na semana antecedente à Festa do Aluá, fomos recebidos na Escola Municipal Anézia Maria Pinheiro por sua equipe de profissionais. Já em nossa chegada, a diretora Silvana disse que queria nos apresentar à aluna Adrielen, bisneta do senhor Enoque, e, portanto, membro da família responsável pela manutenção da Festa do Aluá. Como Adrielen possui vasto conhecimento “de família” sobre a festa que a escola tematiza este ano, essa escolha nos intrigou – como a diretora, para mostrar o trabalho da escola, quer que conversemos com uma aluna que traz o conhecimento “de casa”? O que significa o trabalho da escola, se a aluna tomada como exemplar já conhecia o conteúdo a ser apresentado?

Interpelados por seu gesto, ficamos atentos ao seu depoimento, buscando compreender os sentidos dessa escolha. Ao falar dos objetivos do trabalho desenvolvido, Silvana começou a nos fornecer indícios:

A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola (...). Valorizar mesmo a cultura local, valorizar as crianças, as famílias, as gerações, passando de geração em geração. Cultura não é isso? De geração em geração vai passando. Vamos aproveitar essas crianças que estão aqui e que já têm o conhecimento dentro da família, pois os pais, os avós, tios participam. Então, já têm um conhecimento, pré-conhecimento e desenvolvem aqui junto com a gente e com os outros que não conhecem.

Suas afirmações indicam que o trabalho sistemático com a cultura popular é concebido como forma de sintonizar-se com o movimento de transmissão intergeracional já existente na comunidade, pois o sentido da cultura é justamente este: “*de geração em geração, vai passando*”. E o modo proposto para fazer isso consiste em dar visibilidade à atuação de famílias e grupos que, tradicionalmente, se dedicam à continuidade das manifestações culturais. Isso significa que, para contribuir na difusão cultural, a escola alia-se a uma dinâmica que já é própria da comunidade, ou seja, valoriza a transmissão “de pai para filho” ao mesmo tempo em que, reconhecendo os diferentes graus de conhecimento e participação, empenha-se para que o sentido das manifestações seja cada vez mais compartilhado.

Voltando à cena na escola, Silvana quis nos mostrar também as crianças da Educação Infantil, para que víssemos “*os meninos como estão cantando*”. De novo, ela elege como foco a participação dos alunos. Por que tal escolha? Qual é seu sentido?

Recorrendo ao modo como Silvana completa a exposição sobre a proposta da escola, vemos que, ao tratar das crianças, cujas famílias não estão à frente na manutenção das manifestações culturais, ela assim define a ação escolar:

E esses outros, que não tiveram a oportunidade dessa riqueza, do pai, da mãe os levarem a participar? Aí é que vem a escola, transformadora, a escola tem que estar transformando, levando esse conhecimento para os outros alunos, para eles no futuro perpetuarem, darem continuidade nessa tradição, que é riquíssima.

Uma afirmação assim desconcerta. Como a escola pode ser transformadora, se o que quer é dar continuidade? Para compreendê-la, acompanhemos seu percurso de elaboração. Na sua preocupação com os “*outros*”, aqueles que conhecem ou participam menos, colhemos o reconhecimento de que as tradições, mesmo sendo mantidas por alguns, são algo de todos e para todos, são herança “*riquíssima*”, que deve ser cuidada pela população inteira.

Por isso, para Silvana, transformar não significa pretender mudar a realidade da comunidade para adequá-la a um modelo diverso. Transformar é agir para dar força a um processo já existente, para que aquilo reconhecido como valor não se perca, e o risco da não-continuidade seja combatido com empenho, para que os perpetuadores do futuro já estejam envolvidos desde pequenos.

E, querendo transformar para dar continuidade à tradição, Silvana também nos revelou um significado peculiar para continuidade. Ora, se para perpetuar é preciso formar as novas gerações, podemos apreender que o esforço pela continuidade não se destina genericamente à estrutura social, mas às pessoas que a compõem. A continuidade, portanto, não é a mera reprodução das festas, das manifestações culturais,

mas sim a continuidade dos posicionamentos pessoais de manutenção do sentido e do envolvimento com a cultura própria da comunidade.

Tal caráter pessoal inscreve-se no modo como ela descreve o processo de constituição do projeto pedagógico sobre a Festa do Aluá. Ele nasce como desdobramento do processo de resgate das tradições que duram alguns anos, o qual se originou de desejo seu, abraçado por outros:

É, era o meu sonho desde que eu entrei aqui na escola (...). Você tem uma ideia, aí vem o professor e se empolga, porque vem uma ideia e nasce aqui e outra que já tem outra ideia, outra já tem... Aí juntamos as ideias todas e sai o projeto quase perfeito, porque perfeição a gente não adquire totalmente.

A escolha do tema partiu do interesse de alguns alunos e da provocação de Nivaldo, que, como responsável pelo Aluá “*fez esse convite para nós participarmos da festa, e como você participa sem os meninos terem conhecimento?*”. Então, para efetivamente fazer parte da festa, Silvana narra como a escola se organizou, escreveu o Projeto apresentado à Secretaria de Educação de Caeté e começou a promover o conhecimento entre alunos e professores.

E como tudo isso foi proposto para as crianças? Silvana responde:

Aqui tem aquela liberdade, cada um faz aquilo com o se identifica. “Eu estou me identificando com o irmão de vara”, então nós vamos trabalhar a parte do irmão de vara com ele. Tem os outros que já se identificam com o dançar, então colocamos como os “mucamos” e as mucamas. E também o juiz e a juíza – os que se identificam com essa parte; o rei e a rainha... Então já tem, você lança a sementinha e cada um vai procurando (...). É o respeito que você tem que ter no trabalho; na escola, você tem que deixar aquela liberdade de escolha. Porque se eu for pedir àquela criança: “você vai fazer isso”, de repente, não brota lá dentro e não tem como sair um trabalho legal.

Conectando os pontos, percebemos que o projeto iniciou-se pelo movimento pessoal da diretora que encontrou ressonância, provocações e pedidos. É do “*sonho*” de Silvana que nasce a iniciativa, mas ela não a realiza sozinha. Seu empenho pela continuidade do valor reconhecido mobiliza os demais, favorece que deem ideias para a consolidação daquele “*sonho*”, que já se tornou compartilhado. Compartilhado também pela comunidade que se torna “*disponível*”, porque a escola demonstra querer acolher o que é mais próprio de Morro Vermelho, sem perder a particularidade da sua contribuição.

Compartilhando ideias e empenho, profissionais da escola e pessoas da comunidade unem-se em torno de um valor, tendo como meta trabalhar para “*dar continuidade mesmo*”. Construído dessa forma, esse trabalho pode ser considerado “*quase perfeito*”, e pode concretizar-se em propostas pautadas de respeito à liberdade de adesão dos alunos, porque, sem isso, “*não tem como sair um trabalho legal*”.

E o que é “*trabalho legal*”? Como Silvana nos disse, é justamente que os alunos reconheçam o valor oferecido e respondam livremente. Por isso, o objetivo de que todos conheçam, valorizem e participem não se traduz em prática coercitiva, como “olhos estrangeiros” poderiam supor precipitadamente. Por isso, é possível apresentar o trabalho feito ao mostrar a participação dos alunos. É por este motivo que não se pode tomar a tematização da cultura nessa escola como mero conteúdo de atividades, pois tematizar a cultura coincide com posicionar-se diante das tradições herdadas e esperar posicionamentos.

Um olhar atento às vivências expressas por Silvana traz consigo a provocação de que a educação pode ser concebida, a um só tempo, como afirmação explícita de valor, reconhecimento da contribuição de cada um e defesa da liberdade de participação. Concepção ancorada na compreensão de que a ligação das novas gerações à cultura de seus antecessores não é mecânica. É preciso propiciar experiências, mas é somente pela identificação pessoal e trabalho dos mais novos que essa cultura poderá permanecer.

### **Lislene: Um exemplo a ser seguido**

É chegado o dia da Festa do Aluá. Acompanhamos o cortejo junto com Lislene, professora que não atua mais na escola de Morro Vermelho, mas insiste em destacar a relevância do que se passa diante de nós. “*Eu falei que eu vou até conversar com a Silvana para ver se ela candidata (...) [para fazer] uma divulgação mais ampla, porque é um exemplo, um exemplo a ser seguido. Não é fácil*”.

O que ela vê de tão especial no trabalho dessa escola? Por que é exemplo merecedor de ampla divulgação? Lislene não discorre diretamente a esse respeito, pois complementa a argumentação, se perguntando:

Imagine um lugar pequeno como este sem essas coisas... Seria perdido. (...) O pessoal pode até achar sem graça, infantil, mas é muito bom. É só para quem está aqui e sente mesmo, não é para qualquer pessoa. E não é só uma manifestação católica. O pessoal fala assim: “ah, é divulgação da religião daqui”. Não é só isso (...). Isso mantém unida a população. São muito raras confusões, manifestações de briga, discussões; você não vê muito, é raro isso acontecer.

“Essas coisas”, às quais ela se refere, são as tradições, as festas. Por isso, desperta a atenção que, tendo começado a afirmar a singularidade da aproximação com a cultura local iniciada pela escola, Lislene, em lugar de focar a atuação da instituição de ensino, continue sua argumentação com um percurso de elaboração – que vai se estender por todo o depoimento – sobre o valor das tradições de Morro Vermelho. Ou seja, para elogiar a escola, ela nos apresenta o que é típico da comunidade. Para compreender essa escolha, é necessário que acompanhem suas elaborações.

Começamos com o fato de que, ainda nesse trecho, é possível perceber seu diálogo com discursos que desmerecem o trabalho com práticas de origem religiosa em ambientes laicos. Diante desse “*pessoal*”, Lislene busca deixar claro que as tradições são, sim, religiosas, mas tematizá-las, no caso de Morro Vermelho, não se reduz à propaganda do catolicismo, porque “*isso mantém unida a população*”. As tradições seriam o elo da comunidade, ponto em torno do qual a vida coletiva se estrutura, inclusive para aqueles que não compartilham a mesma expressão de fé:

As pessoas costumam tachar muito como sendo uma divulgação do catolicismo, mas não é só isso. Eles acham assim... que a divulgação é do povo católico, mas não é. Têm muitas crianças ali [participando da Festa do Aluá] que não são. (...) A preocupação é de manter vivo o alicerce, é não deixar morrer.

Como ela chega a tal compreensão das tradições como alicerce da comunidade? Ficando um pouco mais com o trecho precedente, vemos que Lislene elabora sua compreensão ao observar a vivência coletiva em Morro Vermelho, de onde apreende como o empenho para a continuidade da



LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. “A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola”: a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho.

cultura herdada significa muito mais que trabalhar pela realização periódica das festas. Exemplos disso são a “união” e as raras “*confusões, manifestações de briga, discussões*”. E como é possível que se articulem dedicação às festas e certo modo de viver coletivamente? Lislene compreende que

Essa tradição é muito importante para a formação das pessoas. A gente sai, mas continua guardando, assim, muita coisa boa. (...) É algo que eu sinto quando eu saio; eu tenho muita coisa para contar do lugar onde eu nasci e eu percebo que as pessoas que conversam comigo não têm.

A tradição “*é muito importante para a formação das pessoas*”. Importante porque propicia aprendizados e experiências que “*continuam sendo guardados*”. Importante porque o que proporciona é uma “*coisa boa*”, que merece ser afirmada mesmo em outros contextos. Admirados, vemos como é possível que ela afirme que o esforço coletivo de manutenção das tradições liga-se à forma como a comunidade se estrutura, quando diz que as tradições são apreendidas como base da constituição dos sujeitos, da “*formação das pessoas*”. E esse empenho na preservação daquilo que foi herdado se entrelaça à “*formação das pessoas*”, também no tocante à esfera dos relacionamentos, pois

Para fazer as festas, para elaborá-las, existe essa coisa de família [ênfase] (...). Aqui têm muitos vínculos familiares, e eu acho que é por causa disso que nós conseguimos manter as tradições, conseguimos ser agradecidos por quem plantou tudo isso, ter gratidão por essas pessoas sem recurso nenhum... As festas, hoje, têm muito brilho, mas eu acho que ainda mantêm um pouco do que era antes; eles preservam isso, eles têm amor a isso. Você pode conversar com qualquer pessoa, que ela te conta vários nomes dos que participaram; (...) eles têm esse agradecimento, e eu acho isso muito importante para o Morro Vermelho. Hoje eu percebo que isso é valorizar o que o outro fez, ou seja, querer que não seja esquecido o que o outro fez: o agradecimento... É uma forma de você se preocupar com o outro, de achar que o outro é importante; é como se você fosse dar um presente para ele daquilo que você tem de melhor. (...) E eu acho isso superimportante, porque hoje a gente está vivendo essa época do consumismo, só consumo, consumo, consumo e deixando de viver essas tradições locais que são importantes.

Lislene expressa como, diferentemente do crescente individualismo percebido em outras localidades, em Morro Vermelho ainda há fortes vínculos familiares e profunda valorização do “*outro*”. A reverência e gratidão aos predecessores, que se dedicaram à manutenção das manifestações em épocas muito mais difíceis, indicam o respeito a cada pessoa, à contribuição de cada uma delas. Esse respeito se contrapõe à configuração social atual “*nessa época do consumismo*” e descarte do outro. Com olhos estrangeiros, tendemos a supor que tal diferenciação entre o que se dá em Morro Vermelho e as tendências hegemônicas na sociedade ocidental hodierna implicam em – ou são derivados de – um isolamento da comunidade. Antes de concluir apressadamente, vejamos o que Lislene diz a respeito da Festa do Aluá, a que assistíamos:

- O Aluá, é uma festa que quase se perdeu. Muitos anos, depois de muitos anos, é que começou a ser resgatada. E foi justamente com o conhecimento maior das pessoas. (...) Minha mãe achava que “se fulano morrer, isso acaba” morreu todo mundo e isso continuou.
- O que você percebe que mudou, disso que sua mãe achava, para agora, que está continuando?

– *Eu acho que é o conhecimento. Existem muitas pessoas que aprenderam a perceber isso como um valor histórico, cultural, importante para a comunidade.*

– Aprenderam onde?

– *Eu acho que foi, assim... saindo para fora. A maioria do pessoal que faz isso hoje, que trabalha, igual, meu irmão, Adriana e outros, são pessoas que viveram muitos anos fora, estudando, e, quando voltaram, perceberam que isso é muito rico, que não vão achar isso em outro lugar. Isso é que foi importante, saíram e não encontraram isso, sabe?*

Surpreendentemente, com essa declaração sobre a importância do conhecimento formal para que a geração atual dê prosseguimento às tradições, Lislene não só anuncia a existência, como também fundamenta a relevância do contato com propostas culturais distintas para a presente configuração da comunidade de Morro Vermelho. Vislumbramos então como aprendizados em outros contextos podem favorecer a valorização da própria “raiz”. É que conhecimentos adquiridos “fora” – muitas vezes em faculdades, como nos casos citados – podem ser tomados como ferramentas para defender o que é mais constitutivo da comunidade. O empenho com as tradições pode ser traduzido em termos hoje popularizados cientificamente, tais como “valor histórico, cultural”. Além disso – e tão importante quanto – “sair” se constitui como possibilidade de comparação com outras propostas, comparação esta que permite verificar o valor do que foi herdado, que “é muito rico, eles não vão achar isso em outro lugar”.

Nossa análise indica que Lislene não batalha ingenuamente para comprovar que, por ser a sua comunidade, Morro Vermelho é sempre melhor – o que seria simplesmente bairrismo. Ao invés, ela demonstra ser capaz de contemplar diferentes modos de estruturação da vivência coletiva e dar juízos a partir do confronto entre elas. Empreendendo tal comparação durante a entrevista, reflete sobre o que é distintivo de Morro Vermelho pela contraposição com Caeté. Afirma que “lá eu não vejo as pessoas se apaixonarem tanto com a cultura local como aqui”, isto é, em Caeté as pessoas não reconhecem o “patrimônio” que possuem e não amam a cultura local como em Morro Vermelho.

Sendo professora em Caeté, ela percebe como “lá” até as crianças refletem essa tendência de desvalorizar o local e supervalorizar o que é importado. Nesse sentido, o contato com o estrangeiro parece dificultar o reconhecimento e a valorização do que se tem, num movimento oposto ao que ocorre “aqui” em Morro Vermelho. Mas por que a diferença? Lislene se faz a mesma pergunta durante a entrevista e, com surpresa, vai descobrindo, em suas elaborações, que o fato de não ser capaz de distinguir o lugar e seu povo, como o fazem seus alunos caeteenses, revela o cerne da diferença entre Morro Vermelho e Caeté:

Eu não entendo como as pessoas conseguem olhar o local sem olhar... O local é simplesmente pedra e terra! O lugar são pessoas; quando você fala que não gosta de um lugar, você fala que não gosta de si próprio, porque você faz parte daquele lugar. (...) Eu falei [com seus alunos]: “Caeté são vocês, se Caeté não presta, é porque o povo caeteense não presta; se você falar que não presta, você está falando de você”. (...) É essa a diferença! [ênfase] A gente associa Morro Vermelho ao povo que mora, eles associam Caeté aos prédios, sabe? É material. É isso que eu não entendo; eu falei com eles [seus alunos] que, se alguém falar comigo que não gosta do Morro, eu me sinto ofendida, porque não gosta do lugar onde eu moro só não, não gosta é de mim, do povo.

LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. “A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola”: a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho.

Sua constatação lhe permite compreender como, na vivência coletiva dos morrovermelhenses, o lugar é sempre um meio humano e, portanto, cuidar dele não deve ser separado do cuidar das pessoas que o constituem. Invertendo a sentença, cuidar das pessoas coincide com cuidar do lugar no que ele tem de mais próprio: suas tradições. À luz dessa descoberta, tornam-se ainda mais compreensíveis sua crítica ao posicionamento que desmerece a cultura local adotada por seus alunos; sua insistência na importância da tradição para união da comunidade e formação das pessoas; e sua defesa de que o trabalho com essas tradições não se reduz à propaganda do catolicismo.

Assim, podemos voltar às perguntas iniciais – Por que Lislene toma a atuação da escola local como um exemplo a ser seguido? Por que, para elogiar a atuação da escola, ela nos apresenta o que é mais típico da comunidade? – e perceber o quanto elas se implicam mutuamente. É que, para justificar que o trabalho da escola é exemplar, ela precisa demonstrar seu diferencial, presente naquilo que abraça e busca apoiar, ou seja, o modo de viver próprio da comunidade de Morro Vermelho. A necessidade passa a ser, então, demonstrar o diferencial desse modo de viver, e é isso que Lislene faz ao esclarecer como o empenho coletivo pela continuidade das tradições é complexo e rico de consequências para a formação pessoal e comunitária.

Como desdobramento, ao se enraizar nessa forma de viver, a educação proposta pela escola de Morro Vermelho torna-se modelo não só para os “*de fora*”, mas também para a própria Lislene, que quer implementá-lo na escola em que trabalha em Caeté – “*a minha maior preocupação como professora de História é fazer as pessoas amarem a cultura local*”. E, fazendo isso, ela espera também contribuir para que, apesar das diferenças e separação históricas, mais pessoas percebam o que ela percebe, ou seja, que “*Caeté e Morro Vermelho são uma coisa só; se tiver a divulgação lá, vai ajudar mais e vai ajudar também aqui*”.

Em suma, emitindo juízos, calcados na observação atenta ao seu próprio contexto e na comparação com o que é diverso, Lislene nos mostra como a intensa vivência cultural de uma comunidade confere uma identidade, a um só tempo, forte e não individualista, consciente de seu próprio valor e aberta ao diálogo. E, como frutos, essa vivência cultural carrega a potência de mobilizar o ímpeto por realizar um trabalho educativo de ajudar outras pessoas a descobrirem a riqueza do próprio lugar, a amarem a cultura do local em que nasceram. Essa é também a contribuição de Lislene para a superação da rivalidade histórica entre Morro Vermelho e Caeté, num movimento que só trará benefícios a todos.

### **Nivaldo: *Se nós não fizermos isso, morre a tradição.***

É tarde. A Festa do Aluí terminou, os instrumentos foram guardados e a igreja do Rosário, arrumada e fechada. Com cuidado, fizemos o caminho de volta. Não havia iluminação na descida do morro que subimos em procissão havia algumas horas. Nesse retorno, Nivaldo acompanha-nos, revelando suas impressões sobre a festa:

A gente que está à frente fica naquela expectativa: “o que vai ser?”. A grande preocupação que a gente tem é o que vai virar, como vai ser, se vai ter recepção, como os meninos vão ver. Então, [hoje] você vê aquele entusiasmo. Eu falei: “Silvana, eu vejo realizado tudo isso. Eu estou vendo que está sendo mantido”.

Neste trecho entrevemos duas vivências que marcarão o desenrolar da entrevista: de um lado, a preocupação com a continuidade das tradições, que não parece garantida; do outro, a satisfação por ver que “*está sendo mantido*”. Num primeiro olhar, parece-nos existir uma tensão entre essas duas vivências,

despertando-nos o interesse por compreender como elas se articulam em sua elaboração e, nesse processo, captar a sua perspectiva acerca do relacionamento entre comunidade e escola.

Iniciemos com sua “*expectativa*”, sua “*preocupação*”. Nivaldo diz que, estando “*à frente*” das festas, muitos questionamentos emergem quanto à continuidade das tradições e todos parecem se dirigir à resposta que as novas gerações precisam dar para que essas tradições, tão importantes para ele, permaneçam. Sua preocupação nos intriga. Quais seriam suas razões? De onde nasce a expectativa de que possa acabar algo que perdura por séculos? Vejamos o que ele diz a respeito:

Estava perdendo – igual essa do Aluí – pelo fato de ela ser uma tradição de negros, muito simples; estava perdendo o sentido (...). Por exemplo, a vara, eles levam de qualquer jeito. Na época antiga, o povo não levava de qualquer jeito, era um respeito muito grande; aquela vara representava a alma dele, ele não brincava. Hoje, muitos brincam com a vara como se fosse uma coisa normal e, naquela época, não. É igual os instrumentos, eram as divindades que eles tinham da África. Então eles têm um simbolismo, tinham um simbolismo muito grande, mas como não passaram para nós o significado, a gente foi perdendo.

Nivaldo nos mostra estar atento às modificações que as tradições sofrem ao longo do tempo e como as vivencia, como sinal da perda do seu “*sentido*”. Ele vê que as novas gerações, incluindo a sua, agem de modo diferente do povo da “*época antiga*”, pois não foi preservado todo o simbolismo, o que faz com que as pessoas, hoje, tomem os artefatos ligados às festas de “*qualquer jeito*”, brinquem com eles “*como se fosse uma coisa normal*”. Por que isso acontece? Para Nivaldo, as tradições têm perdido o sentido por não serem transmitidas adequadamente, pois, se o significado não é repassado aos mais jovens, não há meios dele permanecer. Como desdobramento,

A gente fica preocupado, porque cada vez mais a nossa cultura vai... Não é que ela vai desaparecendo, ela vai ganhando uma roupagem nova e muitas vezes vazia, vazia de conhecimento, vazia deles se identificarem. Por exemplo, não sei se você reparou na igreja; alguns meninos que estavam lá e não faziam parte do evento, estavam brincando... por quê? Porque é uma coisa alheia a eles. Os outros não, estavam participando, porque é uma coisa do dia a dia deles. Então é bem essa questão.

Nivaldo se preocupa, se vê diante do risco de que a cultura de Morro Vermelho perca seu sentido, pois não basta que as manifestações continuem acontecendo, é preciso preservar o conhecimento do seu significado, é preciso uma identificação pessoal com ela. Se as pessoas não se identificam com a cultura, ela se torna vazia, de onde a compreensão de que a continuidade da cultura coincide com o posicionamento de identificação, com a vinculação muito estreita entre cada pessoa e a herança transmitida por seus predecessores. Se não há esse relacionamento íntimo, no “*dia a dia*”, se a cultura é algo alheio, que não faz sentido, vazio de significado, a resposta é brincadeira, o não comprometimento.

Não sou contra a cultura que vem, eu tenho medo é de nós perdermos a nossa e não termos mais identidade. (...) Então, um dia, estavam falando: “ah, por que vocês não passam pros Sarandeiros<sup>8</sup>?”, e eu falei: “olha, a nossa cultura perde o sentido a partir do momento em que ela é transportada”. Por quê? Porque eles não vão representar do jeito que nós representamos. Por exemplo, se ele encenar

LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. “A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola”: a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho.

uma Cavallhada, vai encenar como um espetáculo e não como uma devoção de fé, como é o nosso caso. (...) Aí a gente fica com medo de virar somente uma coisa que perde um pouco o sentido, o sentido de sagrado, aquele sentido religioso.

Para Nivaldo, perder a própria cultura resultaria na perda da própria identidade. E não se trata apenas da identidade de cada indivíduo, pois ele nos faz essa afirmação na primeira pessoa do plural: é o “*nós*”, é seu povo, sua comunidade, que corre risco de não ter identidade, se perder sua cultura. Cultura que, novamente, é diferenciada da representação, do mero “*espetáculo*”, posto que suas manifestações são repletas de sentido, dificultando que outros grupos as representem do mesmo modo.

E que sentido é este que ultrapassa a simples reprodução das festas e ritos? Nivaldo expressa reconhecimento do caráter religioso desse sentido, pois as manifestações culturais são para ele expressões de “*uma devoção de fé*” do povo de Morro Vermelho. Sua afirmação aponta para a ligação entre essas tradições e uma religião específica – a católica – que é professada pela maioria dos morrovermelhenses, mas não por todos. Mas se esta cultura, marcadamente católica, é base da identidade de toda a comunidade, como ficam aqueles que não compartilham a mesma religiosidade?

Mesmo aqueles que vão à igreja evangélica, quando chegam essas festas, estão todos dentro da igreja [católica]. Porque eles têm a raiz muito mais na católica, porque participam [ênfase] no dia a dia, é o que mantém essa unidade. Ao mesmo tempo em que Morro Vermelho tem essas diferenças, ele tem essa unidade em cima da tradição.

Observando a realidade de Morro Vermelho, Nivaldo chega à conclusão de que a tradição é “*raiz*” da comunidade inteira, é base da vivência coletiva porque é capaz de unir até mesmo pessoas que não professam a mesma fé. Uma tradição que suplanta as diferenças religiosas, pois o sentido “*de sagrado*” que a sustenta é ponto de “*unidade*” e não de discórdia. Essa caracterização da cultura de Morro Vermelho nos faz admirar e contemplar mais profundamente o respeito por ele demonstrado para com a significação dos elementos da Festa do Aluí. Mesmo não sendo descendente de negros ou da família responsável pela manutenção desta festa, Nivaldo valoriza esses elementos que têm origem em religiões africanas, e teme que eles se percam por não fazerem mais sentido para as novas gerações.

Com tal compreensão da tradição como algo tão complexo, que não se resume à manifestação externa (espetáculo) e ultrapassa a barreira das diferenças religiosas, torna-se mais vívida sua preocupação e mais intenso nosso interesse por apreender como ele responde a ela. Voltando ao depoimento, descobrimos que

– *O Aluí estava morrendo, então a gente começou organizando as sombrinhas, organizando o cortejo, trazendo o congado... para dar mais pompa. Porque no Aluí quase não subiam mais pessoas, era uma coisa que foi perdendo o sentido. (...) Eu falei com a Silvana: “Silvana, nós temos que resgatar nos meninos, se nós não fizermos isso, morre a tradição”. Então ficamos preocupados, aí fizemos. Falei: “Silvana, vamos sentar e montar o projeto em cima do Aluí”.*

– E por que vocês pensaram justo o Aluí?

– *Porque é o que está mais em risco de acabar. É o que nós estávamos vendo que, se não tomássemos providência, iria acabar. (...) Então é a criança fazendo, porque ela aprende a ter gosto.*

Entrelaçada ao reconhecimento vivo da importância da tradição, a preocupação de Nivaldo o põe em movimento. Como responsável, ele busca dar “*pompa*” à festa que estava perdendo o sentido, para que as pessoas sintam-se atraídas e participem. Mas só isso não basta, as novas gerações precisam responder à riqueza da cultura, caso contrário, “*morre a tradição*”. Por isso a escola emerge como potencial parceira, já que tem como público aqueles que Nivaldo quer atingir: “*os meninos*”. Assim, ele se alia à diretora Silvana, contribuindo na elaboração de projetos para potencializar o contato dos mais novos com as tradições – especialmente aquelas que correm risco de acabar – de modo a favorecer que, conhecendo, eles possam participar e, assim, aprender “*a ter gosto*”.

Oferta de conhecimentos acerca da cultura, estímulo à participação e espera pelo nascimento do “*gosto*”, da afeição. Para Nivaldo, esses três momentos constituem o percurso de uma educação capaz de favorecer que as novas gerações assumam as tradições. E é assim que ele espera que a cultura seja trabalhada na escola:

Eles queriam só fazer no dia da apresentação simbólica no Grupo<sup>9</sup>. Eu falei: “Silvana, não pode; ela [a Festa do Aluá] tem que ter o brilho pro menino ver que é uma coisa dele”. Porque se ficar só no dia [da Feira Cultural], fica como se fosse uma coisa de Morro Vermelho e não dele. Ele participando [da festa], ele fala: “eu estou representando o que é meu”. Por isso que eu falei com ela: “olha, tem que ter o mesmo brilho que vai ter no Grupo”, ou até melhor, porque aqui ele está no evento dele e lá no Grupo ele está apenas representando. Aqui não, aqui ele está participando.

Não basta tematizar uma tradição e representá-la dentro da instituição. Para que as crianças efetivamente se envolvam de modo pessoal, se identifiquem, elas precisam participar da festa na comunidade. Nivaldo insiste nisso, busca convencer os profissionais da escola de que a apresentação simbólica não pode ser a culminância desse projeto Aluá, pois ele deve responder ao propósito de dar continuidade às tradições. O projeto deve ser meio para que cada aluno conheça melhor sua cultura, entenda que não se trata apenas de algo do Morro Vermelho que ele estuda, mas “*uma coisa dele*”.

Ao atender a tal chamado de atenção, os membros da escola revelam empenho para se sintonizarem com o esforço comunitário de preservação das tradições. Tanto é assim que Nivaldo aponta frutos dessa parceria, que se estende por alguns anos, indicando que “*nós temos reflexo; por exemplo, os meninos que fizeram o trabalho da Charola<sup>10</sup> são aqueles que acompanham, são os que vão. (...) Deu continuidade. Então, eu vejo que é uma coisa que deixa a gente hiperfeliz*”. E afirma sua pretensão de dar continuidade a esse relacionamento:

- *Mesmo a Contradança<sup>11</sup>..., que é o próximo trabalho que eu vou tentar levar para a escola, para os meninos pequenos começarem a dançar a contradança.*
- *Por que a Contradança?*
- *Porque como em todas as manifestações, se você tem numa geração após a sua, você tem ela garantida. Então, é uma forma de garantir, porque, no dia em que nós formos embora, uma geração que vem depois já sabe e mantém a tradição. Teve uma contradança que se perdeu, porque o único moço que sabia dançar se recusou a ensinar, então ela se perdeu.*

LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. “A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola”: a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho.

Apresentando-nos os resultados do trabalho em parceria com a escola, Nivaldo expressa, mais uma vez, como em sua vivência se articulam o pessoal e o coletivo. A realização da tradição – sua manutenção pelas novas gerações, que estão dando “*continuidade*” – corresponde à sua realização pessoal, o deixa “*hiperfeliz*”. Assim, estrutura social e subjetividade apresentam-se a nossos olhos estrangeiros como intimamente vinculados, sem a cisão que normalmente esperamos, sem a ressalva de que o que é pessoal somente pode emergir na oposição ao que é compartilhado.

Com essa afirmação de Nivaldo, nós, que partimos da sua preocupação, retornamos à vivência da satisfação, podendo agora compreender com maior clareza a articulação entre ambas. É atrelada ao reconhecimento do valor da tradição, para si e para sua comunidade, e à observação das suas mudanças ao longo do tempo, que brota a experiência do risco da sua não continuidade, já que esta depende da adesão dos mais jovens. Mas essa preocupação não o paralisa, pelo contrário, o leva a refletir sobre a necessidade de uma educação que proponha a cultura e fomenta a participação, bem como a se empenhar para que uma educação assim se concretize em Morro Vermelho. Nesse processo, a escola se apresenta a ele como aliada e ele investe nesse relacionamento, do qual já é possível colher os resultados almejados. A certeza quanto a tais resultados é vivida como satisfação, mas não como fim do processo. É preciso continuar cuidando, “*porque se você tem todas as manifestações numa geração após a sua, elas estão garantidas*”.

### **Alinhavando trajetórias: o singular, o típico**

Perguntando-nos como se estrutura o relacionamento entre escola local e comunidade em Morro Vermelho, salta aos olhos que, para todos os sujeitos, o objetivo desse relacionamento seja a promoção daquilo que é mais próprio do distrito, suas tradições, por meio do empenho para que todos possam conhecê-las. Essa compreensão corrobora o que constatamos em pesquisas anteriores (LEITE e MAHFOUD, 2006, 2007a e 2007b), e nos impulsiona a elucidar peculiaridades dos posicionamentos encarnados por representantes da escola e comunidade, no esforço para o alcance do objetivo visado.

Começamos com a insistência de todos na importância do conhecimento. Para Silvana, ocupar-se do conhecimento das tradições tem como objetivo explícito favorecer a participação dos alunos nas manifestações da comunidade. Para ela, conhecimento não se separa de participação, por isso, o papel da escola deve ser valorizar os grupos que cuidam da manutenção das festas, auxiliá-los na transmissão dos sentidos das tradições a todos, e oferecer aos alunos não meros conteúdos, mas provocações para que façam experiência dessas tradições. Assim, conhecer envolve apreender os significados que são transmitidos e agir, “fazer parte à sua maneira”, introduzir-se na dinâmica da cultura, a partir do que cativa, contribuindo de modo pessoal para sua continuidade.

Para Lislene, conhecimento liga-se à abertura de horizontes, ou seja, entrar em contato com outros contextos e proposições difundidas na atualidade. Mas não se limita à introdução da novidade, pois implica juízo diante do que é encontrado – quem sai de Morro Vermelho não conhece mais apenas porque encontra outras possibilidades, mas porque julga o que encontra a partir do que recebeu em sua formação. No caso da sua comunidade, Lislene entende que o encontro com o diferente não leva ao esvaziamento do antigo, mas à valorização, à descoberta potente da riqueza que ele representa, de onde deriva um cuidado renovado em sua manutenção. Assim, conhecer implica confrontar e se posicionar.

Para Nivaldo, conhecimento é pressuposto para a apreensão do sentido, sem o qual as tradições tornam-se vazias. Ao invés, quando o conhecimento é transmitido com a certeza de seu valor e de um

modo realmente belo e atrativo, é possível “tomar gosto” e viver a cultura como algo cotidiano. É possível, então, a descoberta do sentido das manifestações, base da constituição da identidade pessoal e da unidade comunitária. Assim, conhecer é receber o transmitido e reconhecer seu valor para a própria vida.

Nessas elaborações, emerge a insistência no conhecimento que, claramente, carrega a afirmação de um valor, neste caso, a afirmação das tradições como bem a ser preservado. Vimos, na análise do depoimento de Silvana, que uma educação assim caracterizada não se configura como prática coercitiva por reconhecer a liberdade de adesão daqueles a quem se dirige. Também em Lislene e Nivaldo encontramos essa consciência – por vezes dramática – da centralidade da resposta do outro para a continuidade daquele valor que lhe é apresentado.

Buscando compreender essa vivência, a partir do diálogo com Edith Stein (2003a, 2003b e 2005), encontramos, em sua sistemática análise, a afirmação de que educação, em sentido pleno, é formação da pessoa. Ao recorrer à concepção clássica de ser humano como *pessoa*, Stein (2003a) explicita que nós não apenas somos e vivemos, mas sabemos de nosso ser e de nossa vida; assim como não estamos inertes no jogo de tendências e condicionamentos, mas podemos dar ou não seguimento ao que sucede dentro e fora de nós. A formação, nesse sentido, constitui-se na complexa articulação entre os materiais e caminhos possíveis de desenvolvimento que a pessoa recebe de seu mundo físico e sociocultural, e o seu posicionamento ativo ao receber e buscar tais materiais de formação (STEIN, 2003b). E é por isso que “o caminho que deve percorrer o educador situa-se entre dois abismos” (STEIN, 2003a, p. 576). De um lado, ele precisa cuidar da célula germinal, oferecendo-lhe solo e clima favoráveis, isto é, conhecimentos e valores propícios ao seu desenvolvimento; e, de outro, precisa respeitar os limites à sua atividade, impostos pela individualidade e liberdade do educando.

De modo correlato, Pierluigi Bernareggi (2008) define a educação como articulação entre proposta e resposta. Uma vez que não somos seres totalmente autônomos, precisamos de propostas para podermos crescer como pessoas. A proposta não coincide com imposição, pois nasce do propósito de que a pessoa se torne cada vez mais si mesma, e se configura como oferta de um caminho ao qual caberá ao educando responder.

Tais marcos teóricos nos auxiliam a avançar na compreensão das vivências dos sujeitos que ora analisamos. Ainda que a continuidade não esteja garantida apenas pelo esforço de transmissão, transparece nos depoimentos a necessidade de que o conhecimento continue a ser repassado, pois, as novas gerações somente poderão aderir, se conhecerem muito bem as tradições. Não há resposta sem proposta, é preciso lançar a semente.

A forte articulação entre afirmação de valor e abertura é também apreensível na decisão firme e justificada por não omitir a dimensão religiosa inerente às tradições, ainda que isso implique dialogar com possíveis opositores. Não se trata simplesmente de defender a própria religião, como insiste Lislene, mas principalmente de afirmar o eixo reconhecido como sustentáculo das tradições, que lhes confere sentido e continuidade ao longo de sucessivas gerações. O fato de a religiosidade vivida neste nível permitir ações que superam barreiras, entre diferentes expressões de fé, indica a complexidade de tal compreensão e vivência religiosa.

Encontramos em Carmine Di Martino (2008) e Olga Sodré (2005) a afirmação de que a experiência religiosa vincula-se originalmente a um profundo questionamento do real. Ainda que tal experiência possa cristalizar-se, na defesa fundamentalista de certos valores e concepções do mundo e da divindade, sua raiz, calcada numa racionalidade aberta a conhecer, desvela a possibilidade de que



o encontro com pessoas de religiões distintas seja ocasião para questionar o que é encontrado e se os próprios valores são fruto apenas do hábito ou se referem-se à estrutura universal do humano.

Tal compreensão aproxima-se das vivências por nós analisadas. Nos depoimentos, reconhecemos ser a consciência crítica da própria tradição a base que possibilita diálogos com diferentes expressões de fé, e que fundamenta a articulação entre a cultura escolar, com sua racionalidade característica, e a cultura popular, com sua raiz expressamente religiosa.

Nossa análise dos depoimentos também indica que, para os três entrevistados, o conhecimento não se separa da verificação pessoal e do posicionamento. Para eles, conhecer é descobrir o que cativa, é comparar propostas e dar juízos, é “*tomar gosto*” e, conseqüentemente, empenhar-se na continuidade do que é reconhecido pessoalmente como significativo. Assim fazendo, o sujeito pode conhecer as tradições que lhe são transmitidas por seu grupo de pertença, e conhecer a si mesmo no relacionamento com tais tradições.

Dialogando com Luigi Giussani (2004, 2008 e 2009), colhemos a provocação de que a pessoa somente se desenvolve plenamente em conexão estreita com a realidade em que se insere. Para Giussani (2004), isso significa que a possibilidade de enfrentar adequadamente o real está no encontro entre a autoridade que oferece uma tradição e a pessoa que aceita o que lhe é ofertado e dedica-se à sua verificação existencial. Receber uma tradição é receber uma hipótese explicativa da realidade que permite ao sujeito compreender as solicitações que lhe chegam e responder a elas, o que inclui perguntar-se sobre a pertinência de suas propostas, rejeitar o que se mostra inconsistente e aderir de modo maduro àquilo que se reconhece como valor.

Nesse sentido, a dinâmica da experiência humana, tal como descrita por Giussani (2004, 2008 e 2009), favorece com que compreendamos a proposta educativa da escola de Morro Vermelho. Naquele contexto, a oferta de conhecimentos explicitamente carregados de valor articula-se de modo vitalizado à espera de que aqueles a quem se dirige essa educação possam responder de modo pessoal, reconhecendo sua identificação com as tradições que lhes são passadas e empenhando-se para a promoção de sua continuidade.

Alinhando esta discussão à concepção de ser humano como pessoa e de educação como formação (STEIN, 2003a, 2003b e 2005), podemos reconhecer o alcance da nossa análise sobre o que é o ato de conhecer para os sujeitos que entrevistamos. Ao ressaltarem que conhecer inclui o processo ativo de se apropriar – inclusive afetivamente – do que é ofertado pelo contexto e agir a partir dessa vivência enraizada na realidade cultural comunitária, Silvana, Lislene e Nivaldo nos revelam a consciência de como o conhecimento pode ultrapassar a mera dimensão informativa, constituindo-se como verdadeira base para a formação da pessoa.

Assim, revela-se que a experiência típica de relacionamento entre escola e comunidade em Morro Vermelho tem como eixo não somente o objetivo comum de difusão do conhecimento da cultura, mas também o compartilhamento de uma concepção de transmissão das tradições como empenho para a formação integral da pessoa.

### **Contemplando horizontes: algumas conclusões**

Considerando nossa elaboração dos resultados, emerge a pergunta acerca do fundamento dessa proposta educativa, capaz de articular pessoa e cultura, identidade e tradição. As análises dos depoimentos

de Silvana, Lislene e Nivaldo nos dizem que este fundamento está na forma como a cultura é vivida. Em Morro Vermelho, o modo típico de encarar e lidar com as tradições entrelaça-se a um cuidado com a pessoa, pois a pessoa é o centro da cultura. As manifestações culturais não são tomadas como representações externas, como “espetáculo”, mas como algo que tem importância para a vida de todos e de cada um.

Daí a diretora mostrar o trabalho da escola com a cultura popular, dando destaque não às atividades escolares em si, mas à participação dos alunos; daí uma professora afirmar com propriedade que o convívio no seio da comunidade tradicional forma a pessoa, molda a sua maneira de relacionar-se com os demais e posicionar-se no mundo; daí alguém empenhado na continuidade das tradições reconhecer que não basta a reprodução das festas, é preciso a vivência cotidiana, a identificação pessoal com a cultura.

Nessa configuração, podemos concluir, ancorados na fundamentação fenomenológica (HUS-SERL, 2006b), que a cultura em Morro Vermelho se constitui como prolongamento de autênticos posicionamentos pessoais e coletivos de constituição do mundo, isto é, como realidade objetiva que nasce da atividade humana e permanece no tempo, solicitando novas gerações. Nesta cultura, o reconhecimento do valor das tradições parece se constituir como chamado a construir – a pessoa age para constituir o mundo do modo reconhecido como mais correspondente.

Retomando nosso objetivo, aprendemos que a escola de Morro Vermelho aproxima-se da comunidade ao se ocupar da cultura, e consegue fomentar a participação nas festas, na medida em que a ação de seus profissionais nasce de um reconhecimento pessoal e coletivo sobre a riqueza do que é próprio do lugar. Reconhecendo o que é rico e merece ser preservado, eles se empenham para a continuidade das tradições de uma forma articulada ao modo de cuidar da comunidade, com abertura para fazer junto e com respeito à liberdade de participação.

E por que a comunidade adere à proposta? Adere porque o movimento da escola é enraizado, ocupa-se da cultura, mas não de modo artificial, porque se trata da cultura local, vivida por quem propõe e por quem é alvo da proposta. Adere porque reconhece o respeito à dinâmica de formação humana que lhe é própria, uma formação que tem a pessoa como centro e que sabe reconhecer a importância de sua raiz na experiência religiosa. Adere porque sabe que escola tem como meta enriquecer a cultura que apoia em um trabalho preñado de sentido para quem faz, para quem recebe e para nós que contemplamos.

Então, quando a educação escolar pode ser viva e não homologadora? Quando pode relacionar-se com a comunidade, favorecendo a um só tempo o desenvolvimento da escola e do seu entorno?

As respostas podem ser várias. O exemplo de Morro Vermelho nos ensina sobre a força de uma escola que se aproxima da comunidade não para impor modelos abstratos, que vêm de cima e privilegiam elementos acidentais que geralmente não fazem sentido para quem propõe nem para quem são propostos. Ao invés disso, Morro Vermelho nos ensina que o relacionamento escola/comunidade pode ser vitalizado se concretiza a educação como formação da pessoa, com reconhecimento da importância da cultura local para essa formação e com valorização da dinâmica própria da comunidade. Um relacionamento vitalizado porque não imposto, mas sim nascido do movimento de pessoas que reconhecem valor e decidem agir focando o que apreendem como essencial no processo educativo – fazer uma proposta para as crianças e esperar que elas respondam. Valorizando também o que a comunidade é sem pretender transformá-la em outra coisa – o que se quer é transformá-la cada vez mais no que ela é.

## Notas

- 1 Pesquisa integrante do projeto Fenomenologia, Pessoa e Cultura, apoiada pelo CNPq por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Minas Gerais.
- 2 O “levante do quinto do ouro”, ocorrido em 1715, é caso exemplar. Indignados com a alteração da modalidade do imposto sobre extração de ouro, moradores de Morro Vermelho, armados e gritando “viva o povo”, cercaram e mantiveram cativo por uma noite o então governador de Minas D. Balthasar da Silveira, exigindo a modificação na forma de cobrança. (ANASTASIA, 1998). O episódio foi preservado com grande fidedignidade na memória coletiva, embora somente há poucos anos a comunidade tenha conhecido registros documentais do evento, como a carta escrita por D. Balthasar explicando o ocorrido ao rei de Portugal. (COSTA e MAHFOUD, 2001; LEITE e MAHFOUD, 2007b).
- 3 A luta pela liberdade marca relacionamentos cotidianos dos moradores do vilarejo e o modo como eles se posicionam no trabalho, relacionam-se com autoridades eclesiais e aceitam embates na política. Quanto a este último contexto, ressalta-se o conflito histórico com a cidade de Caeté, pois Morro Vermelho seria povoamento mais antigo e ativo nos momentos decisivos para a história local e nacional. (COSTA e MAHFOUD, 2001). Tal posição de confronto tem sido revista por membros da geração de jovens adultos, para quem a aproximação e colaboração entre Morro Vermelho e Caeté pode trazer benefícios a todos.
- 4 Destacam-se a Cavallhada e a Encomendação das Almas. A primeira é encenação a cavalo representativa do encontro entre cavaleiros cristãos e mouros, estes já convertidos. Em Morro Vermelho, é realizada em Sete de Setembro na Festa de Nossa Senhora de Nazareth. (MAHFOUD e RIBEIRO, 1999). Na Encomendação das Almas, realizada em madrugadas da Quaresma, penitentes em cortejo cantam e rezam pelas almas do Purgatório, alertando que a morte chegará para todos. Acreditam que são acompanhados pelas almas e, ao final, entregam-nas a Deus para que descansem. (MAHFOUD, 1999).
- 5 Atualmente, Anézia Maria Pinheiro, funcionária já falecida e conhecida por seu intenso trabalho social, dá nome à escola. Para escolha deste nome, a direção da escola realizou votação no principal local de encontro da comunidade, a Igreja Matriz, objetivando favorecer com que toda população se envolvesse no processo.
- 6 A charola é um andor para a imagem de Senhor dos Passos Pequenos. Com ela, crianças e devotos percorrem casas do vilarejo e região, cantando e pedindo esmolas para custear os festejos da Semana Santa. (RIBEIRO e MAHFOUD, 2005). No “Projeto Charola”, os alunos pesquisaram sua história e os cânticos que são entoados na procissão, além de confeccionar réplicas do andor que foram expostas na Secretaria Municipal de Educação, em Caeté.
- 7 Em Passagens por “O Morro Vermelho” encontra-se uma descrição detalhada da Festa do Aluá e de diversas outras festas e tradições da comunidade. (MARQUES, 1984).
- 8 Grupo de danças folclóricas brasileiras vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais.
- 9 Refere-se à Escola Municipal Anézia Maria Pinheiro. A designação Grupo deriva da antiga denominação dos estabelecimentos públicos de ensino como Grupos Escolares.

LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. "A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola": a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho.

- 10 Ao mencionar "o Trabalho da Charola", Nivaldo refere-se ao primeiro projeto pedagógico de tematização da cultura local feito pela escola. Este projeto ocorreu em 2003, portanto, quatro anos antes do momento da entrevista.
- 11 Contradança é encenação com oito peças. Acredita-se que se trata de um "contra a dança convencional", por ser dançada, originalmente, apenas por homens, metade deles vestidos de mulher. (MARQUES, 1984).

## Referências

ALES BELLO, A. *Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica*. Tradução A. Angonese. Bauru: Edusc, 1998. 204 p.

\_\_\_\_\_. *Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião*. Tradução M. Mahfoud e M. Massimi. Bauru: Edusc, 2004. 329p.

ALVES, A. P.; MAHFOUD, M. Cultura popular e cultura escolar em Morro Vermelho. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 5, 2001, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: UFOP, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/cms1605.htm>>. Acesso em: 17 out. 2007.

ARAÚJO, R. A.; MAHFOUD, M. A Devoção a Nossa Senhora de Nazareth a partir da Elaboração da Experiência Ontológica de Moradores de uma Comunidade Tradicional. *Memorandum*, n. 6, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos06/aramahfoud01.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

AUGRAS, M. *Psicologia e Cultura: alteridade e dominação*. Rio de Janeiro: Nau, 1995. 180 p.

BOSI, E. *Cultura de Massa e Cultura Popular*. leituras de operárias. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 240 p.

COSTA, A. F. S.; MAHFOUD, M. História, tradição e memória: construção de conhecimento em Morro Vermelho. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, V, 2001, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: UFOP, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/cms1606.htm>>. Acesso em: 17 out. 2007.

DAYRELL, J. A Escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DI MARTINO, C. L'incontro e l'emergenza dell'umano. In: PRADES, J. (Org.). *All'origine della diversità: le sfide del multiculturalismo*. Prefácio A. Scola. Milano: Guerini, 2008. p. 85-103.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. G. L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205 p.

LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. “A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola”: a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho.

GIUSSANI, L. *Educar é um risco*. Tradução N. Oliveira. São Paulo: EDUSC, 2004. 220 p.

GIUSSANI, L. Fatores fundamentais do fenômeno educativo. In: OLIVEIRA, N.; CAPITANIO, G. (Org.). *Vida e trabalho: o risco de educar*. Belo Horizonte: AVSI, 2008. p. 23-37. Disponível em: <<http://www.avsi.org/documenti/VidaETrabalho.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2009.

GIUSSANI, L. *O senso religioso*. Tradução P.A. Oliveira. Brasília: Universa, 2009. 234 p.

HUSSERL, E. *A crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental: uma introdução à filosofia fenomenológica*. Tradução D. F. Ferrer. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2008. 559 p.

\_\_\_\_\_. *Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Tradução M. Suzuki. Aparecida: Idéias e Letras, 2006a. 384 p.

\_\_\_\_\_. Renovação como problema ético-individual. In: HUSSERL, E. *Europa: crise e renovação*. Trad. P. M. S. Alves e C. A. Morujão. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2006b. p. 39-62.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Censo Demográfico 2000: resultados do universo*. Rio de Janeiro: Autor, 2002. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 08 set. 2009.

72

LEITE, R.V.; MAHFOUD, M. Cuidar da educação, da cultura e de si: horizontes de uma experiência de resgate da cultura popular na escola. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, n. 17, v. 2, ago. 2007a. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttextepid=S0104-12822007000200010eInq=ptenrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0104-12822007000200010eInq=ptenrm=iso)>. Acesso em: 25 out. 2007.

\_\_\_\_\_. Memória coletiva, cultura e educação: horizontes de uma experiência de resgate da cultura popular na escola. In: SEMINÁRIO MEMÓRIA, CIÊNCIA E ARTE, V, 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: CMU, 2007b. Disponível em: <<http://www.preac.unicamp.br/memoria/textos/RobertaVasconcelosLeiteeMiguelMahfoud-completo.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. O encontro entre cultura popular e cultura escolar a partir das elaborações de professores de uma comunidade tradicional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 3, 2006, São Bernardo do Campo. *Anais...* São Paulo: Sipeq, 2006. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIIsipeq/anais/pdfs/pmchf2.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2007.

MAHFOUD, M. Emoções e imagens sagradas em festa popular brasileira de origem barroca. In: MASSIMI, M.; SILVA, P. J. C. (Org.). *Os olhos vêem pelo coração: conhecimento psicológico das paixões na história da cultura brasileira dos séculos XVI a XVII*. Ribeirão Preto: Hollos, 2001a. p. 108-121.

\_\_\_\_\_. Empenhado na Mudança do Milênio: identidade, história e profecia em uma comunidade rural tradicional. *Memorandum*, n. 1, out. 2001b. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos01/mahfoud01.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2007.

LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. "A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola": a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho.

MAHFOUD, M. Encomendação das almas: mistério e mundo da vida em uma tradicional comunidade rural mineira. In: MASSIMI, M.; MAHFOUD, M. (Org.). *Diante do mistério: psicologia e senso religioso*. São Paulo: Loyola, p. 57-67.

\_\_\_\_\_. Nossa Senhora de Nazaré em Morro Vermelho: memória coletiva e história. *Convergência Lusitana*, n. 19, p. 333-349, 2002.

\_\_\_\_\_. Percorrendo as distâncias: memória e história. In: HOFFMANN, A.; BUENO, J. L. O.; MASSIMI, M. (Org.). *Percorrer distâncias: um desafio para a razão humana*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2001c. p. 53-64.

MAHFOUD, M.; MASSIMI, M. Cultural Dynamics in a Brazilian community: representation and re-elaboration of Meaning in Morro Vermelho. In: BASTOS, A. C. S.; RABINOVICH, E. P. (Org.). *Living in Poverty: Developmental Poetics of Cultural Realities*. Introd. J. Valsiner. Charlotte: Information Age Publishing, 2009. p. 49-67.

MAHFOUD, M.; MASSIMI, M. Música, corpo sensível e corpo social no barroco brasileiro. *Memorandum*, n. 12, p. 61-74, 2007. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a12/mahfoudmassimi01.htm>>. Acesso em: 8 out. 2009.

MAHFOUD, M.; Ribeiro, S. M. Experiência religiosa e enraizamento social: festa e devoção de emigrados em visita à comunidade rural de origem. *Videtur*, n. 6, v. 1, p. 65-72, 1999.

MARQUES, A. *Passagens por "O Morro Vermelho"*. Belo Horizonte: Littera Maciel, 1984. 59 p.

MASSIMI, M. Psicologia e cultura na perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, n. 14, v. 2, p. 177-187, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/tp/v14n2/v14n2a06.pdf>>. Acesso em 8 set. 2008.

NUNES, C. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T.V.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

RIBEIRO, A. C. F.; Mahfoud, M. A importância da tradicional Festa do Senhor dos Passos Pequenos para o compartilhamento de significados no mundo-da-vida de uma comunidade rural [resumo]. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, XXXV, 2005, Curitiba. *Anais...* Ribeirão Preto: SBP, 2005. [CD].

SIMÕES, D. Currículo e escola viva. *Escola Viva*, n. 1, p. 10-16, 2007.

SODRÉ, O. Monges em Diálogo a Caminho do Absoluto: estudo psicossocial do diálogo inter-religioso monástico. 2005. 423f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica)–Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LEITE, Roberta Vasconcelos; MAHFOUD, Miguel. “A tradição faz parte do distrito, agora está fazendo parte da escola”: a articulação entre cultura popular e educação escolar na comunidade rural de Morro Vermelho.

STEIN, E. Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu. In: STEIN, E. *Obras completas*. v. II: Escritos filosóficos (Etapa fenomenológica). Tradução F.J. Sancho e col. Burgos: Monte Carmelo, 2005. p. 207-520.

\_\_\_\_\_. Estructura de la persona humana. In: STEIN, E. *Obras completas*. v. IV: Escritos antropológicos y pedagógicos. Tradução F.J. Sancho e col. Vitoria: El Carmen, 2003a. p. 555-749.

\_\_\_\_\_. In: STEIN, E. *Obras completas*. v. IV: Escritos antropológicos y pedagógicos. Tradução F.J. Sancho e col. Vitoria: El Carmen, 2003b. p. 127-148.

VAN DER LEEUW, G. *Fenomenología de la religion*. Tradução E. Peña. México: Fondo de Cultura Económica, 1964. 687 p.

#### **Roberta Vasconcelos Leite**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.

#### **Miguel Mahfoud**

Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Professor Associado do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Suas pesquisas referem-se às áreas de memória, cultura e subjetividade.

*Recebido em 17 de abril de 2010*

*Aprovado em 4 de maio de 2010*