



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
TATIANE OLIVEIRA DE CARVALHO MOURA

ESPIRAL DO ENSINO: percursos possíveis para a mediação didática de sociologia

Recife
2015

TATIANE OLIVEIRA DE CARVALHO MOURA

ESPIRAL DO ENSINO: percursos possíveis para a mediação didática de sociologia

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Bandeira de Melo. Co-orientador: Prof. Dr. Alexandre Zarias.

Recife

2015

Dedico este trabalho aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, quero expressar minha gratidão à minha orientadora, Patrícia Bandeira de Melo, por ter ido além em seu trabalho. Vejo que ela encara tudo o que faz com muita paixão e com muita verdade, assim também foi a sua influência em minha escrita. Agradeço pelos ensinamentos, conversas, horas de orientação e advertências. Obrigada por, de fato, ter cumprido a promessa de ficar ao meu lado. Sua ajuda foi fundamental no meu percurso.

Aos meus pais, Juarez Moura e Maria Niltes, que mesmo sem entender na maioria das vezes o que exatamente eu estudava ou fazia, me apoiam e acreditam na minha capacidade. Agradeço pela paciência em passar horas ao telefone me ouvindo falar da minha vida. Reconheço que alguns silêncios são incentivadores e que a preocupação é redobrada por conta das distâncias. Com eles, minha família, os que moram perto e longe, pelas orações e intenções positivas. Minha tia Célia Oliveira e minhas primas Mayara Barros, Taynara Barros e Raysa Barros por compreenderem minhas ausências e silêncio. A tia Hilda Carvalho por ser quase uma irmã, aconselhando e orando para o meu sucesso.

A meu noivo e amigo Leonel Neto, que me obrigava a sentar e escrever mesmo quando estava desestimulada. Você foi fundamental para me alertar quando eu não me dedicava tanto o quanto podia. Ainda, por me abraçar e me fazer acreditar em mim mesma. À sua família, que me incentivava, sempre procurando me ajudar no que eu precisasse.

A minha amiga Analice Martins que teve paciência em ler e dar suas contribuições para aperfeiçoamento de minha escrita. A Luiz Tiago Oliveira pela solicitude e colaboração.

Ao corpo docente do programa que mesmo indiretamente me auxiliou no crescimento profissional e pessoal. Em particular, a meu co-orientador Alexandre Zarias, pela disposição em me atender em minhas dúvidas e projetos. A Allan Monteiro, por ter me escutado, também por sempre oferecer e emprestar livros e artigos. Aos meus colegas de mestrado, especialmente a Aracelli Gomes, por me mostrar a delicadeza do exercício docente.

Mesmo não estando por perto, gostaria de agradecer a pessoas que influenciaram a minha carreira. Carlos Newton Júnior, por me convencer da necessidade de uma escrita estimulante; que mesmo sendo científica, preocupa-se em envolver seu leitor, lhe aguçar a curiosidade. Maria Aparecida Lopes Nogueira, que começou a me orientar por esse universo do encoberto, me fazendo ver antropologicamente figuras, objetos e pessoas que eu via como parte de minha memória pessoal.

EPÍGRAFE

*“Você não deve parar de pensar cedo demais – ou deixará de
conhecer tudo o que deveria [...]”*

C. Wright Mills, 2009.

RESUMO

MOURA, Tatiane Oliveira de Carvalho. “Espiral do ensino: percursos possíveis para a mediação didática de sociologia”. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 2015. (Dissertação de Mestrado)

Esta dissertação tem o objetivo de apresentar um modelo de mediação didática para o ensino de sociologia na educação básica. Por este motivo, é preciso esclarecer sobre essa prática de ensino. A mediação didática proposta tem como fito o ensino de cultura, e foi efetivada em uma escola pública na cidade de São José do Belmonte, sertão pernambucano. Apesar de a disciplina chamar-se sociologia, ela deve ter o auxílio de outras ciências sociais, como a ciência política e a antropologia. Este tripé deve se inter-relacionar, dando esteio um ao outro para que o aluno possa compreender, por meio de uma linguagem acessível, a sociedade na qual está inserido. Considerando ainda a indicação das diretrizes escolares de contextualização, a proposta da mediação é fazer com que os alunos de São José do Belmonte desnaturalizem a sua realidade concreta por meio de um trabalho de perspectiva etnográfica, feito durante a festa local da Cavalgada à Pedra do Reino. Antes de irem a campo, os estudantes foram apresentados à diversidade dos conceitos de cultura em sala de aula. Também, aprenderam sobre cultura popular, festas e, especificamente, sobre a festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Por fim, esclareceu-se sobre o que é a etnografia e como deveria ser o trabalho que eles iriam elaborar. A etnografia foi mediada para o ensino médio, e então ensinada nas aulas. Ao utilizar a temática da cultura, pode-se dentro dela compreender a festa regional e, principalmente, as diferenças culturais. Assim, essa mediação didática responde às diretrizes do ensino no que toca à necessidade do estudante de ensino médio compreender, por meio da sociologia, a sociedade na qual vive e faz parte. O diferencial deste trabalho consiste em utilizar a etnografia como ferramenta de pesquisa em dois sentidos: primeiro, para os alunos estranharem sua própria sociedade; segundo, para que os discentes sejam interpretados, observados, compreendidos em suas teias de significados. A etnografia serve, portanto, tanto ao ensino de cultura, como método de pesquisa e avaliação pedagógica. A experiência, porém, extrapolou o objetivo, e verifica-se que o modelo exposto também pode servir para outros temas ensinados nas ciências sociais. Foi solicitado aos educandos que elaborassem cadernos de campo, no qual expressariam seus aprendizados e dúvidas, além de ofertar câmeras fotográficas para que registrassem por foto aquilo que estranhavam. A avaliação foi direcionada ao comportamento dos estudantes e ao processo etnográfico realizado por eles. Por considerar que o exercício docente é voltado para o aluno, a estrutura da dissertação foi montada pensando na prática de ensino. Primeiro, o professor estuda sobre o que vai lecionar, assim é apresentada uma discussão teórica sobre o conceito de cultura. Depois, o educador ensina aquilo que foi estudado. Por isso, a mediação didática realizada é descrita em minúcia. Finalmente, o docente avalia os efeitos do aprendizado ocorrido, fazendo também sua autoavaliação. Assim, essas ações – estudar, lecionar e avaliar – integram a espiral do ensino. As falas, fotografias e cadernos de campo elaborados pelos discentes ressoam o sucesso e os limites da pesquisa. Mais que uma prática de ensino, essa proposta pode ser uma maneira de despertar o interesse dos alunos para o aprendizado. A eles é dado a chance de protagonizarem o processo de ensino-aprendizagem; os alunos usaram o mundo como laboratório para compreender a sociologia. Como está expresso em caderno de campo, entenderam de uma forma diferente aquilo que já conheciam. Assim, caminhos possíveis no ensino de sociologia são apontados, tomando por base a experiência implementada.

Palavras-chave: Ensino de sociologia. Cultura. Perspectiva etnográfica. Festa da Cavalgada à Pedra do Reino.

ABSTRACT

MOURA, Tatiane Oliveira de Carvalho. “Educational Spiral: possible ways of Sociology’s didactic mediation”. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 2015. (Master’s Degree)

This dissertation intends to present a didactic mediation model for the Sociology teaching in basic education. For this reason, we need to clarify this teaching practice. The didactic mediation proposal aims the teaching of culture, and was accomplished in a public school in the city of São José do Belmonte, in Pernambuco hinterland. Although the discipline is called Sociology, it must have other Social Sciences cooperation, such as Political Science and Anthropology. This tripod should be interrelated, giving support to each other, so the student can understand, through an accessible language, his own society. Still considering the school guidelines indication of contextualization, the proposal of mediation is to make São José do Belmonte students make strange the familiarity of their concrete reality through an ethnographic perspective task accomplished during the Cavalgada à Pedra do Reino festival. Before going to the field, the students were introduced to the diversity of culture concepts in the classroom. They also learned about popular culture, feasts and, specifically, about the Cavalgada à Pedra do Reino festival. Finally, we clarified to them what is ethnography and how it should be the work that they would elaborate. The ethnography subject was mediated for high school and then taught in class. By using the theme of culture, they could understand the regional feasts and especially cultural differences in this perspective. Thus, this didactic mediation responds to the education guidelines regarding the high school student’s needs to understand, through the Sociology, the society where he lives. This work difference is to use ethnography as a research tool in two ways: first, for students to make their own society strange; second, to the students be interpreted, observed and understood in their network of meanings. Therefore, the ethnography can be used both, as the teaching of culture and as a research method and educational evaluation. The experience, however, went beyond the objective, and we could see that the model above it can be used for other subjects taught in the Social Sciences. It was asked to the students to develop ethnographic notebooks, which would be used to express their learning and doubts, and it was offered to them cameras so they could photograph everything that was strange to them. The evaluation was made from the students’ behavior and the ethnographic process accomplished by them. Considering that the teaching exercise aims the student, the structure of the dissertation was made reflecting the teaching practice. First the teacher studies what he is going to teach, thereby a theoretical discussion about the concept of culture was introduced in the dissertation. Then the preceptor teaches what has been studied. Therefore, the teaching mediation is described in detail. Finally, the teacher evaluates the effects of the learning produced, and also makes his self-evaluation. Thus, these actions – studying, teaching and evaluating – compose the educational spiral. The speeches, photos and field notes produced by the students indicate the success and limitations of the research. More than a teaching practice, this proposal could be a way to arouse the students’ interest for learning. It was given the chance to them to starring the process of teaching and learning; the students used the world as a laboratory to understand Sociology. As expressed in a diary, they understood in a different way what they already knew. Therefore, possible pathways in the teaching of Sociology are appointed, based on the implemented experience.

Keywords: Sociology Teaching. Culture. Ethnographic perspective. Cavalgada à Pedra do Reino festival.

Sumário

Introdução	10
Percurso metodológico.....	15
<i>O ensino da cultura sob a perspectiva legal</i>	21
Primeiro capítulo	27
Estudando: leituras sobre cultura	27
1.1 Da perspectiva conceitual	28
1.2 Sobre a festa da Cavalgada à Pedra do Reino	43
1.2.1 <i>O Sebastianismo de Pedra Encantada</i>	45
1.2.2 <i>Do Reino Encantado à Pedra do Reino: uma breve incursão na literatura</i>	49
1.2.3 <i>A festa da Cavalgada à Pedra do Reino</i>	53
1.3 Estudos sobre etnografia	60
1.4 A espiral do ensino: fechar o livro, dar a aula, voltar ao livro	72
Segundo capítulo	73
Lecionando: a mediação didática de cultura	73
2.1 Mediação didática	75
2.2 Sobre o ensino de sociologia	79
2.3 A etnografia como ferramenta de ensino	84
2.4 Sobre as aulas lecionadas: percursos escolhidos e vivenciados	90
Terceiro capítulo	110
Avaliando: o exercício de observar os observadores	110
3.1 Avaliar para ensinar	111
3.2 Perspectiva etnográfica: observadores em observação	115
3.2.2 <i>A Cavalhada Zeca Miron: uma disputa ritual</i>	126
3.2.3 <i>A Cavalgada à Pedra do Reino: “comer e beber bem se divertindo com música”</i>	128
3.2.4 <i>A identidade e papéis sociais vinculados à festa</i>	133
3.2.5 <i>O uso econômico na festa da Cavalgada à Pedra do Reino: percebendo um mundo multifacetado</i>	136
3.2.6 <i>Geografia e história: indo além da sociologia</i>	138
3.2.7 <i>Religião: a influência da Igreja Católica</i>	147
3.2.8 <i>A rainha e seus súditos: uma questão de classe social e distinção</i>	149
3.3 Avançando na espiral do ensino: para além da avaliação dos educandos	153
Considerações Finais	155

Autoavaliação: fechando a volta da espiral	155
Como avaliar algo que nunca foi experimentado?	156
Despertando o interesse do educando	157
A interdisciplinaridade: vendo os prismas da festa	159
Pedras e paisagens: vendo meus limites e sugestões para novas voltas da espiral ..	160
<i>Sobre o conceito</i>	161
<i>O estranho familiar</i>	162
<i>Sobre dizer com foto</i>	164
O término da minha volta da espiral – início de novos ciclos	165
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE	174
Apêndice A – Roteiros das aulas lecionadas	175
ANEXO	192
Anexo A – Figura elaborada pelo padre Francisco José C. de Albuquerque. Como esclarece Valente (1963), embora a estampa apareça na versão publicada por Leite (1903) e mostrada aos alunos em aula, Costa (1908) em seu trabalho faz uma reprodução em tamanho original, cuja cópia aparece a seguir:	193

Introdução

aqui dessa biblioteca fria, com paredes brancas e janelas manchadas pela chuva incessante de março, tento escrever minha dissertação. Newton Júnior (2003), ao iniciar sua tese de Doutorado, descreve-se como se sentisse em uma prisão. Tal como Quaderna, personagem-autor do livro de Suassuna (2010), o cárcere é que lhe obriga a escrever sua “obra da raça brasileira” (NEWTON JÚNIOR, 2003). Não posso dizer que me sinto aprisionada em espaço como ele, mas, mais que receber uma honraria ou meu título de mestrado, quero mostrar todo o trabalho que desenvolvi; o que tive que estudar para empreendê-lo e o que aprendi com ele.

Embora eu nem sequer me aproxime da genialidade de Newton Júnior, possuo a característica de ser persistente, pois que horas a fio passo nessa cadeira sem nada escrever. O computador parece desafiar minha persistência. Daí que, sem mais delongas, revelarei ao leitor o trabalho que venho desenvolvendo ao longo do mestrado. Desculpo-me, de início, por ser em alguns momentos enfadonho e cansativo o meu texto. É que há momentos, como descreve o próprio Newton Jr (2003), em que a criatividade se recusa a aparecer. Como os prazos não esperam, continuo sendo persistente.

Ilustríssimo leitor, você que ainda agora abriu essa obra, saiba-se também iniciando a espiral do ensino. A imagem para entender todo o percurso a ser trilhado é a da espiral porque mesmo constando de etapas, o ensino não se encerra, como o círculo, mas se aperfeiçoa, subindo como a espiral. Esse momento de entrada é crucial, para provocar seu interesse, por isso, serei honesta quanto ao que você encontrará no decorrer de meus escritos. Apesar de esta ser, até agora, minha maior obra, não é, certamente, a “obra da raça brasileira”, como pretendia Quaderna, tampouco quero ser intitulada “gênio da raça humana” (SUASSUNA, 2010). A minha humildade me faz reconhecer que meu trabalho não merece tal titulação. Mas, também, minha modéstia não me impede de dizer que esse trabalho tem muito a colaborar com o ensino de sociologia no ensino médio.

Penso que este escrito serve a professores de sociologia que se interessam pelo tema ou que querem fazer algo diferente em suas aulas; também, por contentamento de leitura e conhecimento do público em geral. Esse trabalho é um dos primeiros a ser defendido dentro do Mestrado Profissional em Ciências Sociais (MPCS). Esse mestrado tem a finalidade de formar profissionais que apliquem o conhecimento adquirido, ampliando os estudos sobre o ensino de sociologia na escola média. O sentido da minha escrita está alinhado ao desse mestrado, por

isso acredito que os principais leitores deverão ser educadores. Com isso não estou sugerindo que o leitor de outra área ou profissão desistira da leitura. Não é isso! Veja bem, leitor, o que quero aqui explicitar é uma visão panorâmica da dissertação que se inicia. Como almejo contribuir para o ensino de sociologia no ensino médio, meu trabalho é voltado para o docente. Eu gostaria que o educador enxergasse a sua prática neste texto.

Vou ser mais explícita sobre o trabalho entrando em detalhamento. Primeiro, entenda o que propus na pesquisa: o objetivo era tomar o conceito de cultura e ensiná-lo por meio de aulas a estudantes de ensino médio para que pudessem compreender seu entorno por meio das chaves da sociologia. Como a sociologia no ensino médio abarca também a ciência política e a antropologia, a perspectiva trabalhada é a antropológica. Minha intenção foi fazer com que os alunos da cidade de São José do Belmonte, no sertão de Pernambuco, desnaturalizassem a sua realidade concreta por intermédio de uma etnografia feita durante a festa da Cavalgada à Pedra do Reino, festa popular do município. As aulas sobre cultura, tomando-se a perspectiva antropológica, devem mostrar aos alunos que suas ações e sentidos têm respaldo na cultura. Ou seja, que a cultura não é algo distante que se expressa somente em bens culturais, mas que ela está nas formas de comer, vestir, falar, pensar que a sociedade compartilha. Desse ponto, as festas populares devem ser vistas como parte da cultura partilhada, e que, no caso, a festa da Cavalgada à Pedra do Reino também está nesse arcabouço de valores, signos e símbolos comungados.

Para implementar minha proposta, selecionei uma escola belmontense com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com a ajuda dos professores de sociologia da escola escolhida, defini duas turmas para lecionar sobre o conceito antropológico de cultura. Essas aulas antecederam a festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Algumas semanas após as aulas dadas, levei os estudantes a participar do festejo, com o intuito de que fizessem um trabalho de perspectiva etnográfica, relacionando os conceitos aprendidos com as observações em campo, conforme será detalhado posteriormente.

Cultura é o conceito basilar ao longo deste estudo e o principal objetivo da dissertação foi de elaborar um modelo de mediação didática para o ensino de cultura para o ensino médio. A experiência, porém, extrapolou o objetivo, e hoje verifico que o modelo aqui exposto também pode servir para outros temas ensinados nas ciências sociais. Apesar de reconhecer a imensidão de autores e sentidos a que se refere cultura, tomei como referencial teórico a abordagem de Clifford Geertz. Assim, faço uma apresentação geral da diversidade do conceito e, então, detenho-me nos escritos de Geertz sobre o que é cultura. No desenvolvimento da pesquisa, o meu objetivo era de que os alunos da cidade de São José do Belmonte-PE compreendessem o

conceito por meio de um festejo local. A apreensão do sentido de cultura é o ponto de chegada que fez mobilizar todo esse estudo. Depois de tratar a cultura de forma geral, adentro a ideia de cultura popular e festa, dando abertura para amplitude que esses dois conceitos têm na antropologia.

Para me fazer compreender, expliquei ainda o que era a festa da Cavalgada à Pedra do Reino, afinal, esse é o pano de fundo para o estudo. Por fim, fiz uma introdução breve à etnografia, já que essa metodologia foi escolhida como ferramenta de ensino. A etnografia veio para intermediar o aprendizado teórico em sala de aula sobre cultura e o que os alunos viram na festa. A partir disso, os aprendentes¹ foram à festa da Cavalgada à Pedra do Reino e observaram, anotaram e fotografaram aquilo que aprenderam.

Agora leitor que você já sabe como foi a pesquisa que deu esteio a este trabalho, perceba como o construí. O sentido da escrita desta dissertação baseou-se no exercício de dar aulas. Embora pareça simples, a concretização desse movimento não é fácil. A Figura 1 ilustra a ideia que irá reger essa dissertação. Trata-se de uma espiral, logo, ela não encerra, mas sobe em novas voltas, passando pelas etapas de estudo, ensino e avaliação continuamente.

¹ Essa expressão é utilizada por Cruz (2010) para indicar que o aprendizado é continuado e que o aluno nunca para de aprender. Aqui utilizei-a como um sinônimo para educando.

Figura 1 – A espiral do ensino



Fonte: Elaboração própria

Primeiro, o professor estuda para se preparar para a aula: assim também é o primeiro capítulo. Nele, estão contidas minhas observações, leituras e estudos que precisei fazer previamente para planejar as aulas que ministrei. Depois, o educador planeja e executa suas aulas, embasando-se nos estudos anteriores. No segundo capítulo, foi o que fiz ao mostrar os percursos para preparar meus roteiros de aula, e em seguida descrever as aulas dadas. Por fim, o docente avalia, tanto o aluno como o sucesso de sua intervenção. Nessa última fase, no terceiro capítulo, a observação sobre os estudantes deixa transparecer as observações deles sobre a festa. Esse excerto é emblemático, pois conjuga o movimento do ensino feito pelo educador com o movimento de aprendizado do educando. Isso se dá porque professor e aluno estão em inter-relação, um influenciando o outro.

Organizei o primeiro capítulo, que é o de minhas leituras, na mesma sequência apresentada nas aulas aos alunos. Fiz dessa forma porque precisava dar uma coerência à leitura, de maneira a parecer organizada. Você, leitor, deve saber que, na prática, quando se está estudando, seja para dar aulas ou com outra finalidade, os estudos não vêm em etapas bem arrumadas com conexões entre si. Mas como quero me fazer entender e repercutir ao maior

número de leitores possíveis, busquei organizar meu trabalho fazendo relações entre os capítulos. Será perceptível que a primeira etapa, a dos estudos, e a segunda, a das aulas dadas, têm uma ligação intrínseca, muitas vezes com o retorno de autores e discussões, pois assim também é a aula, um momento em que as pesquisas, estudos e leituras do docente vêm à tona.

Como todo o saber do educador não é passível de transmissão e tampouco pode ser ensinado no mesmo nível para o estudante, abordei a mediação didática como ponte para o ensino. O professor abarca o conhecimento novo, rearranja-o e, assim, faz a mediação para o aluno. Mesmo quando o ensinante² não está consciente da mediação, quando organiza suas aulas pensando em fazer com que o outro aprenda, está mediando o seu conhecimento. É justamente a respeito disso que trata o segundo capítulo, abordando o exercício de lecionar por meio da minha experiência. Após detalhar nessa parte o que era a mediação didática, utilizei-a para pensar a etnografia como ferramenta para ligar o aprendizado da sala de aula com a observação da festa. O trabalho proposto aos alunos quando estivessem observando a festa da Cavalgada não é uma etnografia em sentido clássico, pois são alunos de ensino médio e não superior. A etnografia foi mediada, e então ensinada nas aulas. Ainda, descrevi as aulas dadas, trazendo os conceitos abordados no primeiro capítulo, a etnografia como método e a Cavalgada como tema. Finalizei convidando os alunos a fazer um trabalho de perspectiva etnográfica.

O terceiro e último capítulo aborda justamente a avaliação dos trabalhos dos alunos: como foi o campo de pesquisa e como eles interpretaram o que foi observado. O meu interesse recaiu no que os alunos estavam vendo, suas reações, o que foi registrado no trabalho final. Assim, avaliando os aprendentes, pois o aprendizado é contínuo, posso mostrar a você leitor como transcorreu minha pesquisa. A avaliação vem afinada ao que foi ensinado nas aulas descritas no segundo capítulo. Dessa maneira, mesmo cada etapa tratando de uma fase diferente do ensino, elas se interligam e têm um sentido amplo. Como pedi que os alunos, além de fazer um caderno de campo, fotografassem a festa da Cavalgada à Pedra do Reino, muitas fotos ilustram o trabalho. Por meio delas, é possível perceber o olhar do aluno, o que ele quis ver.

O desfecho de todo o meu estudo vem com a avaliação de minha pesquisa. Por se apoiar no exercício de ensinar, e por ter avaliado os educandos, concluo fazendo minha autoavaliação. Não é que seja um encerramento de tudo. Como já disse acima, a imagem dessa dissertação é a de espiral que sobe, portanto, sem arremate. Nesse momento, digníssimo leitor, você está a apreciar o meu caminho, sem ainda tê-lo percorrido. O primeiro passo ainda nem foi dado, por isso, quando você se detiver na leitura que está por vir, verá minhas pegadas. Aquilo que para

² Termo utilizado por Cruz (2010) que indica a continuidade do exercício de ensinar. Aqui, foi utilizado como sinônimo de educador.

mim é conclusão, para você poderá ser a abertura de uma nova via. Agora, antes de iniciar toda essa viagem, preciso mostrar o meu planejamento metodológico, afinal esta é uma pesquisa de mestrado.

Percurso metodológico

A população investigada consiste em alunos da rede pública de educação da cidade de São José do Belmonte. O universo de escolas públicas que ofertam o ensino médio nessa cidade é de três: duas na zona urbana e uma na zona rural. No entanto, como o prédio da escola rural não é suficiente para abrigar seus alunos, há uma extensão em outro prédio, também na zona rural. Como não havia intenção de fazer um estudo transversal que compare as categorias rural e urbano, selecionei a escola urbana. Ainda, foi escolhida uma das escolas com base no Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Aquela que apresentava o menor índice, de 4,4 em 2011³, foi a indicada para essa pesquisa. Esse critério foi tomado por considerar que há uma necessidade premente de melhoria nas práticas pedagógicas da escola de menor desempenho nos índices nacionais. Para preservar todos os que estiveram envolvidos na pesquisa, os nomes da escola, dos professores e dos alunos foram preservados.

Com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2013), o tema cultura é trabalhado nos três anos letivos, mas com maior esquematização nos 2º e 3º anos. Considerando o calendário acadêmico da escola e a complexidade da minha intervenção, os professores e eu decidimos em que séries eu aplicaria minhas aulas. Os educadores de sociologia que atuam na escola recomendaram que eu trabalhasse nas turmas de 3º ano. E indicaram duas turmas, uma no turno da noite e a outra à tarde, assim, poderia haver uma variação no perfil dos alunos.

As aulas só foram lecionadas após assinatura de termo de consentimento da direção da escola. Os professores também registraram seu consentimento, já que foram consultados sobre a disponibilização das turmas. Também, porque em entrevista gravada e previamente autorizada, eles expuseram as condições nas quais eu iria trabalhar, além de descrever o perfil de estudante com o qual eu iria lidar. A entrevista com os professores ocorreu no fim de abril de 2014. Suas falas emergem no texto na medida em que refletem questões relevantes para a pesquisa aqui apresentada. Afinal, eu precisava conhecer o mundo no qual os educandos

³ <http://www.portalideb.com.br>. Acesso em: 13 jun. 2014.

estavam inseridos. A escola conta com dois professores de sociologia, ambos homens, graduados em licenciatura em história, na faixa etária de 30 a 40 anos. Um professor trabalha no turno matutino e vespertino e o outro no noturno.

Como se trata de alunos de ensino médio que, em geral, são menores de idade, tive também que requerer consentimento aos pais ou responsáveis para a realização da atividade extraclasse durante a festa. As aulas ocorreram no fim de abril e início de maio de 2014, considerando-se que as aulas deveriam anteceder à pesquisa de campo. Os alunos realizaram o seu estudo sobre a festa da Cavalgada entre 17 e 25 de maio de 2014, mesmo período do festejo. O retorno para coleta dos cadernos de campo, das fotos e escritos dos alunos e fechamento da atividade ocorreu em novembro de 2014⁴. A seguir é possível observar no quadro um breve resumo das aulas lecionadas:

⁴ A demora do retorno para finalização da atividade decorreu da necessidade da aprovação do projeto de pesquisa pela banca de qualificação do MPCs, realizada em 14 de novembro de 2014.

Quadro 1 – Esquema de Aulas

	Descrição	Objetivo
Aula 1	Discussão do complexo conceito de cultura, possibilitando aos alunos enxergarem que existem outras formas de vivenciar o mundo.	Compreender os conceitos de ‘cultura’ na antropologia, e como as construções culturais dão sentido ao modo de viver humano.
Aula 2	Aprofundamento da ideia de cultura, adentrando o conceito de ‘cultura popular’. Pensando a cultura como uma estrutura que dá suporte de sentidos aos homens, o festejo popular faz parte dessa teia de significados.	Compreender o conceito de cultura popular e suas expressões na sociedade.
Aula 3	A construção do sentido da festa a partir do percurso histórico de sua população, bem como a influência e o peso da literatura.	Discutir a festa da Cavalgada à Pedra do Reino enquanto expressão cultural.
Aula 4	Exploração da possibilidade de aprendizado e compreensão da cultura a partir da etnografia, ofertando aos alunos a perspectiva etnográfica como forma de investigar a festa da Cavalgada à Pedra do Reino.	Apresentar a etnografia como ferramenta de leitura do mundo.

Fonte: Elaboração própria

A etnografia é algo distante do mundo dos alunos do ensino médio. Evidente que os alunos secundários não têm uma apreensão profunda da sua própria sociedade, mas, dentro de seus limites, eles foram convidados a estranhar aquilo que lhes é natural. A complexidade da proposta se aprofunda porque os estudantes não fazem uma viagem para conhecer uma sociedade distante, longe de qualquer referência às suas próprias vivências, como sugere um dos fundadores da etnografia, Malinowski (1976). A antropologia inicialmente só buscava esses outros distantes, de uma ilha longínqua. Hoje, a antropologia, também a brasileira, passa a olhar a sua própria sociedade, até porque o outro não é tão distante assim. Dessa forma, os antropólogos atualmente fazem também uma antropologia *at home* (PEIRANO, 1999).

Como o trabalho etnográfico foi voluntário e não contou como nota na avaliação dos discentes, só participaram dessa etapa aqueles que se dispuseram à atividade. Também, como é obrigatória a permissão dos pais, mesmo aqueles que demonstraram interesse, mas não apresentaram o termo de consentimento devidamente assinado, foram impedidos de participar.

Quando terminei as aulas e convidei os estudantes a fazerem suas pesquisas, na turma da tarde seis deles me procuraram, sendo que mais quatro procuraram posteriormente a coordenação pedagógica pedindo para participar do projeto. Todos eram do turno vespertino, nenhum estudante da noite se interessou. O número de dez alunos era bem satisfatório para o meu projeto, contudo, como se tratava de uma atividade fora da escola tive que pedir a solicitação dos pais ou responsáveis daqueles que eram menores de 18 anos. Entre os pais, o fato de eu não ser professora efetiva da escola, aliada a minha pouca idade provocou situações inusitadas. Um dos pais, mesmo com a apresentação da documentação da escola e da minha instituição de ensino e pesquisa, julgou que tudo fora armado pelos alunos, e que eu fazia parte da farsa. A mãe de uma aluna procurou meu pai para averiguar a seriedade do meu estudo, e uma avó impôs como condição a presença de minha mãe quando fôssemos ao Sítio Histórico, pois, para a senhora, era necessária a presença de um adulto, já que, para ela, eu não era. No total, seis alunos não puderam participar pela ausência de autorização.

Quando eu me apresentei como estudante de mestrado a apresentei um documento do apoio da escola, fui deslegitimada perante os pais, o que interferiu no número de estudantes envolvidos na pesquisa de campo. Essa dificuldade me fez mudar de postura, apresentando-me como pesquisadora ou professora todas as vezes que era solicitada a esclarecer o que estava fazendo.

Durante o texto, somente serão indicados os alunos que fizeram o trabalho de perspectiva etnográfica, os demais serão tratados genericamente. Entre aqueles que estiveram na fase de pesquisa de campo, participaram quatro estudantes, duas meninas e dois meninos. Para preservar a identidade dos alunos, eles serão identificados somente por suas iniciais. Assim, nobre leitor, cada educando pode ser distinguido do outro, considerando a unicidade deles. Os quatro estavam, à época da pesquisa, com idades entre 16 e 18 anos. As garotas eram M. A. e A. C., já os rapazes eram V. H. e F. V. Esse último era o único maior de idade, portanto, ele próprio assinou seu termo de consentimento livre e esclarecido. Os demais tiveram autorização e conscientização de pais ou responsáveis.

Após uma das aulas lecionadas em que eu fiquei na sala dos professores, alguns educadores perguntaram quais alunos participariam da pesquisa. Falei que fariam parte as meninas M. A. e A. C. Elas foram cobertas de elogios, pois eram inteligentes e boas alunas.

Porém, quando coloquei que V. H. e F. V. participariam, fui logo alertada que teria muitos problemas com esses discentes. Se F. V. não me daria muito trabalho, pois só estaria ali por conta da namorada, M. A., V. H. seria, segundo eles, um problema. Ele era um aluno indisciplinado, que não demonstrava gostar de estudar, sempre passeando pela escola e rotineiramente estava na coordenação mandado pelos professores. Minha empreitada era desafiante e, naquele momento, eu não tinha ideia das situações inusitadas que me aguardavam.

Durante a semana em que se deu a festa da Cavalgada, pude conhecer um pouco melhor cada um dos estudantes que se interessaram pela pesquisa. M. A. e A. C., embora não tivessem vínculo empregatício, ajudavam a mãe e a avó nos serviços domésticos, e isso atrapalhava um pouco os estudos. F. V. trabalhava com a mãe, que é feirante, e precisou se ausentar de algumas atividades. V. H. trabalhava à noite como garçom, o que tomava boa parte do seu tempo de estudo. Esses quatro alunos revelaram um dos grandes méritos de meu empreendimento: despertar o interesse pelo aprendizado. Não havia o mecanismo compensatório das notas. Eles tomaram a iniciativa de, apesar das suas obrigações cotidianas de trabalho e escola, aprender. V. H., como você leitor acompanhará ao longo do texto, se tornou uma das grandes surpresas. A maneira como o estudo foi realizado, favoreceu uma inteligência desvalorizada na escola. V. H. tinha vontade de aprender, mas de uma forma diferente; sendo ele a buscar e construir o conhecimento.

Os discentes que estiveram na última fase da pesquisa foram acompanhados e orientados durante todas as atividades propostas. A eles foi dado suporte teórico e metodológico durante o processo do trabalho. Neste ponto, os diários de campo entregues foram considerados como uma das principais fontes de pesquisa. O diário de campo é um importante instrumento na pesquisa etnográfica: “assim, o caderno funcionará como um registro descritivo de tudo o que ele vir e presenciar, seja em uma aldeia de índios bororo, seja em uma redação de um grande jornal” (DUARTE; BARROS, 2006, p. 101). Não é o diário de campo de um antropólogo, mas não pode ser desqualificado como um caderno de anotações qualquer, pois tem o mérito de ser o espaço de expressão do conhecimento do aluno a partir das observações etnográficas, após o acúmulo de informações feitas durante as aulas que antecederam a pesquisa de campo.

O diferencial deste trabalho consiste em utilizar a etnografia enquanto ferramenta de pesquisa em dois sentidos: primeiro, para os alunos estranharem sua própria sociedade; segundo, para que os discentes sejam interpretados, observados, compreendidos em suas teias de significados. A etnografia serve, portanto, tanto ao ensino de cultura, como meu método de pesquisa e avaliação pedagógica. Esta dissertação visa mostrar um material de ensino de sociologia baseado numa mediação didática realizada, não se tratando de uma etnografia da

festa. A avaliação foi direcionada ao comportamento dos estudantes e ao processo etnográfico realizado por eles. De modo algum tentei compreender a festa por meio dos discentes.

Embora inicialmente eu tenha pensado a pesquisa para que os educandos estranhassem o familiar, descobri que eles nunca haviam participado de alguns momentos da festa. Segundo A. C., esse desconhecimento se dava porque seus pais, por medo que ela se machucasse, impediam sua presença em alguns momentos. Nas palavras de A. C. em seu caderno de campo: “sempre tive vontade de ir pra Pedra do Reino, só que nunca tive a oportunidade, porque meus pais falavam que é muito perigoso, acontecem muitos acidentes. Aí, agora fui convidada para fazer uma pesquisa e meus pais deixaram”. Quando eu planejei o projeto de pesquisa e as aulas, tomei como pressuposto que eles eram familiarizados com o festejo, e que então fariam um estranhamento do familiar (DAMATTA, 1978). Contudo, o que na verdade aconteceu foi que eles tornaram familiar algo que era distante.

Os alunos receberam máquinas fotográficas analógicas para que fizessem suas próprias observações do que lhes era estranho durante a festa. As fotografias dos aprendentes podem revelar muito daquilo que lhes chamou atenção, quais foram os seus recortes.

Uma pequena observação irá revelar logo que os fotógrafos muitas vezes tomam a iniciativa, devido a suas próprias razões profissionais e estéticas. Mas os fotógrafos pertencem, em geral, à mesma cultura daqueles que retrataram e querem agradá-los. Deste modo, em um nível analítico, o que é revelado em uma amostra relativamente ampla de fotografias de casamento, pode legitimamente reforçar o ponto de vista de uma compreensão culturalmente construída sobre o que é apropriado (BAUER; GASKELL, 2012, p. 145).

Evidente que existem as implicações estéticas de fotografia que os alunos não dominam e também o fato de que foram disponibilizadas câmeras analógicas, o que dificulta o trabalho de fotografar quando não se tem nenhuma noção a respeito. Questões sobre ângulo, iluminação, cores não foram temas de aula, logo, não foram abordadas na pesquisa. Aconteceu, por exemplo, de um aluno não saber manejar a máquina e acabar queimando o filme, por tê-la aberto sem querer. Situações adversas acontecem em toda pesquisa, e aqui não foi diferente.

Antes de começar todo o trabalho – estudar, planejar, mediar, dar aulas, avaliar – meu primeiro passo foi investigar o que os documentos oficiais tratavam a respeito do conteúdo que eu pretendia abordar. Quando você, leitor-professor-sociólogo, pensa em dar uma aula, busca as orientações nacionais e estaduais para conhecer o que é indicado para o assunto sobre o qual vai tratar? Lê também como os outros livros aprovados nos Parâmetros Nacionais abordam o tema de sua aula, se eles podem ser fonte alternativa ou não? Foi dessa forma que realizei:

fazendo uma varredura nas leis, parâmetros, orientações, diretrizes, para assim, respaldar toda a minha pesquisa e, conseqüentemente, as aulas.

Com intuito de mostrar o amparo legal de meu trabalho, procurei trazer como os documentos oficiais tratam o ensino de cultura. Ainda, a discussão a partir das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) e das diretrizes do ensino veio também para mostrar como esses documentos orientavam a atividade docente de sociologia. Assim, justifico tanto minha escolha temática como metodológica, fundamentando as aulas e pesquisa de campo à maneira como indicam as diretrizes oficiais.

O ensino da cultura sob a perspectiva legal

Essa passagem serve para que você leitor saiba a partir de que fundamentos o meu trabalho se baseou e como ele cumpre com seu objetivo, como dissertação de mestrado para o ensino de sociologia, de auxiliar no bojo das pesquisas e materiais para o ensino de sociologia na escola média. Dessa forma, comprovo a importância e o fundamento legal deste estudo. Além disso, a escolha dos conteúdos a serem trabalhados ou não na sala de aula tem respaldo legal na sociedade. E é isso que você leitor verá nesse subitem; um esclarecimento do campo da sociologia no ensino médio sob a luz das leis e diretrizes, e uma elucidação sobre as indicações de como o tema escolhido deve ser tratado.

Buscando novamente Geertz para pensar a educação formal, é interessante perceber a centralidade da escola na sociedade contemporânea. O sentido de isso ocorrer advém do fato dela ser a instituição oficial do ensinamento e transformação ou conservação da cultura. Perceba que o ensino é alvo de leis e diretrizes que direcionam o alunado de acordo com os conflitos e negociações sobre quais devem ser os assuntos trabalhados em sala de aula. Por esse motivo, nesse momento você leitor observará o tratamento e a metodologia que a legislação enfoca acerca do tema da cultura. Basicamente, utilizei quatro principais fontes: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), os Guias de Livros Didáticos (PNLD) 2012 e 2015.

Vou explicar o motivo de utilizar esses dois PNLDs e não somente o mais atual: a pesquisa iniciou-se em 2013 e o trabalho de campo foi realizado no primeiro semestre de 2014, quando ainda estava em vigência o primeiro PNLD que incluía a sociologia, que é o de 2012. No entanto, como este trabalho vem para endossar a consolidação da sociologia no ensino médio, o PNLD 2015 não poderia ser descartado. Assim, a perspectiva do PNLD 2012 é que deve ser considerada, pois eram aqueles livros recomendados os quais estavam em vigência nas

escolas públicas brasileiras no momento da pesquisa empírica. O que justificava a armação teórica implementada.

O direito de acesso à educação básica deve ocorrer de maneira contextualizada, considerando as singularidades dos indivíduos envolvidos neste processo. “Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2010, p. 10). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 2010, entre os princípios que regem o ensino está “a valorização da experiência extraescolar” (BRASIL, 2010, p. 62).

Ainda, a LDB (nº 9394/96) determina a “[...] autonomia intelectual e de seu pensamento crítico” (BRASIL, 2006) como algumas das finalidades do ensino médio. E,

[...] propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

Base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (BRASIL, 2006, p. 7).

A cidade de São José do Belmonte há 23 anos realiza a festa da Cavalgada à Pedra do Reino. O professor de sociologia dessa cidade pode trabalhar situações e manifestações, as quais já foram vivenciadas pelos alunos, aproximando os conceitos e teorias socioantropológicas ao universo do estudante. Utilizei do tema cultura para que os alunos da cidade pernambucana fossem incitados a compreender uma de suas festas, a Cavalgada à Pedra do Reino, provocando, então, “[...] nos alunos a capacidade de desnaturalizar e estranhar os fenômenos sociais que os cercam” (BRASIL, 2006, p. 14).

Nas minhas aulas procurei proporcionar aos estudantes aprender o conceito de cultura por meio da reflexão acerca de sua própria cultura. Assim, eles ora compreendem o que o conceito quer dizer em sua dimensão teórica, ora racionalizam o tema, que é parte de sua própria existência. Os alunos veem as características da festa em si, além de vê-las em teoria. É importante leitor, principalmente se você for o educador de sociologia ao qual me dirijo, que os aprendentes vejam que o conhecimento ultrapassa as barreiras escolares. Ele é formado lá fora. E isso não só em sociologia, mas também matemática, química, história só fazem sentido porque existem no mundo, o compõem.

O conhecimento legitimado para ser ensinado só faz sentido dentro de uma teia de significados da qual a escola faz parte. O ambiente escolar reforça os nós das teias, como também pode afrouxá-los. Conhecer o mundo pode se dar de maneira empírica também, por meio de experimentos, viagens. E essa foi a proposta a ser adiante trabalhada: mostrar ao

educando não só o conhecimento sociológico, como também uma pequena parte de um nó da sua teia (GEERTZ, 2013).

Assim, considerando a necessidade já prevista em lei de criticidade e contextualização do ensino ao universo do aluno, procurei estimular o estranhamento e o senso crítico a respeito de uma festa regional da cidade de São José do Belmonte. Os estudantes foram incentivados a olhar a festa da qual participam pelas lentes da sociologia, despertando sua curiosidade científica: “ensinar e aprender a partir da própria cultura em que se está inserido” (BRANDÃO, 2009, p. 741). As vivências dos alunos belmontenses foram articuladas ao ensino da sociologia, para que eles compreendessem a cultura como algo que é construído cotidianamente nas suas vidas.

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), no capítulo em que trabalha a sociologia, indica metodologias para as aulas. Entre os apontamentos, há proposta de recortes baseados nos parâmetros curriculares oficiais, os quais são: “conceitos, temas e teorias” (BRASIL, 2006, p. 117). Como sugerido pelas Orientações Curriculares, a cultura seria abordada no recorte temático e, como tal, deve estar fundamentada com teorias e conceitos: “um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim” (BRASIL, 2006, p. 117).

Segundo as Orientações Curriculares, o tema deve ser abordado de forma contextualizada, mostrando ao aluno sua realidade social, sendo ratificada, portanto, a importância de contextualização do conteúdo trabalhado à vida do discente.

Assim, temas escolhidos pelo professor e pelos alunos, como *menor abandonado, gravidez na adolescência, violência e criminalidade, desemprego, etc.* são importantes no cotidiano e não podem ser tratados de modo desconectado da realidade em que se inserem, mas também não devem ser apresentados sem uma articulação com os conceitos e as teorias que podem explicá-los (BRASIL, 2006, p. 121).

As Orientações Curriculares apresentam, de forma geral, maneiras como o professor poderia articular os conhecimentos e exercitar sua imaginação sociológica, mas deve-se considerar que o professor deve dar direcionamento ao tema cultura, já que o livro não é feito para uma realidade específica, mas para todo o ensino médio brasileiro. Considerando que São José do Belmonte é uma realidade específica, com uma festa popular também singular, o professor de sociologia deve estar bem embasado para lecionar o tema cultura.

É bem sabido dentro do círculo acadêmico das ciências sociais quão fluido é o conceito de cultura e como ele pode ser utilizado de diversas maneiras. É evidente que o professor não

vai expor toda sua gama teórica, mas ele precisa fazer recortes e apresentá-los aos alunos, indicando outras possibilidades. Um dos obstáculos para o ensino de sociologia no ensino médio, segundo o PNLD 2015, é a articulação entre a compreensão da complexidade da teoria e a simplicidade a ser passada na linguagem ao jovem. “Sabemos que é uma meta em todos os níveis de ensino conseguir explicar conceitos complexos de forma compreensível, sem trair seu significado profundo” (BRASIL, 2014, p. 12).

Ademais, para reforçar a você leitor, o viés trabalhado foi o antropológico, já que a temática da cultura é objeto da antropologia por excelência. Fiz essa escolha apoiada nas diretrizes educacionais de que “a escolha por caminhos teóricos e pedagógicos pode e deve estar explícita [...]” (BRASIL, 2014, p. 13). A opção por esse caminho teórico se deu também porque, como consta no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 (BRASIL, 2011, p. 08), os livros de sociologia devem “[...] assegurar a presença das contribuições das três áreas que compõem as Ciências Sociais”. Recomendação esta que se repete no PNLD 2015, ao reforçar a necessidade de interdisciplinaridade e a compreensão da abrangência do ensino de sociologia no ensino médio: “[...] a disciplina é denominada Sociologia, mas [...] os conteúdos devem ser das Ciências Sociais” (BRASIL, 2014, p. 12).

O perfil do professor de sociologia é, em grande maioria, de um licenciado em outras áreas. Segundo estudo realizado, no estado de Pernambuco, apenas 4,7% dos educadores são licenciados em Ciências Sociais (ZARIAS, LIMA, FUSCO, 2015). Ainda, a maioria não possui especialização ou pós-graduação na disciplina, sendo que apenas 0,1% tem doutorado em ciências sociais (ZARIAS, LIMA, FUSCO, 2015). Porém, há um ponto que precisa ser considerado, já que o docente, em geral, não é da área: muitas vezes a principal fonte de ensino, senão a única, é o livro didático ofertado.

Entendendo o livro didático de Sociologia como um artefato cultural que expressa escolhas sobre a seleção, a organização e o sentido do conhecimento sociológico na escola, podemos afirmar que o resultado desta avaliação, caracterizada por um enorme índice de exclusão de livros, denuncia algumas dificuldades relativas ao ensino da Sociologia (BRASIL, 2011, p. 11).

Por este motivo, é importante para o professor em exercício da disciplina ter consciência dos PNLDs para ter ideia das principais dificuldades a serem enfrentadas quando no trabalho de sala de aula.

Conforme citado, foram trabalhados os PNLDs 2012 e 2015. O PNLD 2012 teve somente dois livros aprovados, e ainda assim com ressalvas quanto ao ensino da cultura e sua interdisciplinaridade. A temática da cultura era pouco e mal trabalhada nos livros didáticos. Se

no livro de Tomazi (2010), o PNLD orienta a problematizar melhor a perspectiva da cultura, no de Bomeny et al (2010) “as contribuições da Antropologia Cultural não são exploradas como recurso decisivo para a transformação do olhar do aluno sobre o seu cotidiano” (BRASIL, 2011, p. 30). Foi nesse cenário, em que o conceito de cultura em sua perspectiva antropológica era suprimido, que fiz a pesquisa empírica.

Todavia, como aponta o próprio PNLD 2015, houve um salto significativo na qualidade e quantidade do material aprovado. Se no primeiro momento somente dois livros foram aprovados, na segunda avaliação, seis livros impressos e quatro digitais foram aprovados. Os livros digitais são complementares aos impressos, e a sua aprovação está interligada.

Muito temos a comemorar! O avanço da consolidação de nossa disciplina como componente curricular em todas as escolas de ensino médio no Brasil se traduziu nesta segunda edição do PNLD 2015 na aprovação de seis livros didáticos de Sociologia (BRASIL, 2014, p. 7).

Cada publicação trabalhou a sua perspectiva de cultura, mas de maneira geral os livros foram felicitados pelo cuidado teórico e linguagem de fácil acesso. O livro de Tomazi (2010) e o de Bomeny et al (2010) foram aprovados em suas reedições, ainda que o de Tomazi (2013) tenha sido criticado por trazer uma abordagem histórica: “[...] por exemplo, o conceito de cultura que acabou sendo pouco explorado em sua perspectiva antropológica” (BRASIL, 2014, p. 22). Já o de Bomeny et al (2013) não apresenta crítica expressa quanto à abordagem da antropologia cultural.

Contudo, *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (BOMENY et al, 2013) trabalha a cultura enquanto objeto da antropologia, quando esta é apresentada ao aluno. Apesar de não ter como foco a cultura, traz conceitos importantes como etnocentrismo, alteridade, diversidade etc. Como traz uma espécie de dicionário ao fim do livro, explica de maneira concisa e simples o conceito de cultura, explicitando sua diversidade dentro da antropologia. O que é interessante no livro é a utilização dos conceitos de maneira sucinta, abordando autores de peso, tais como Boas, Lévi-Strauss, Malinowski e Geertz. Outro ponto interessante é que explica a etnografia como teoria/método da antropologia, abrindo aí a oportunidade para que o professor promova esse olhar diferenciado em sala de aula.

Tomando o trabalho do conceito de cultura no sentido antropológico, o livro *Sociologia Hoje* (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013) recebeu críticas positivas.

Na UNIDADE 1, o tema da Cultura é apresentado a partir da perspectiva da antropologia cultural. Questões como o evolucionismo e a diferença são

tratadas de modo a apresentar a construção do pensamento antropológico. A cultura é vista em sua dimensão histórica, de modo a compreender a sua evolução, assim como suas conexões como conceitos de etnocentrismo e relativismo. James Frazer, Malinowski, Lévi-Strauss, Franz Boas são alguns dos autores mobilizados para esse debate. A contribuição da antropologia brasileira é destaque na unidade, onde temas como a cultura popular e a antropologia urbana são discutidos, por meio das contribuições de autores como Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Roberto DaMatta, Roberto Cardoso de Oliveira e Darcy Ribeiro. O conteúdo da unidade é contemplado com diferentes tipos de imagens, como grafites, fotografias, charges, ilustrações e mapas (BRASIL, 2014, p. 42).

No entanto, a mesma obra foi alvo de ressalvas ao trabalhar a sociologia da cultura e a indústria cultural: “muito embora os autores enfrentem a discussão sobre os mecanismos simbólicos ou ideológicos da dimensão cultural, o livro deixa a desejar com relação a uma discussão mais sistematizada sobre a indústria cultural” (BRASIL, 2014, p. 44). Por esse motivo, é bom para o professor de sociologia ficar atento ao livro escolhido e procurar atenuar as falhas do material didático durante a própria aula.

Após toda essa discussão, veja leitor, é primordial para o profissional da educação ter consciência e domínio das leis e diretrizes da educação para promover uma educação inclusiva e que de fato possa cumprir com o já arranhado clichê de formação do cidadão crítico. A normatividade em relação ao ensino de sociologia no currículo médio, ao ser observada, dá caminhos para o planejamento das aulas. Por fim, fiz esse excerto no intuito de mostrar como o trabalho foi norteado e sua justificativa dentro do cenário da educação secundária nacional.

Depois de ter feito todo esse apanhado, o docente de sociologia começa então seus estudos mais teóricos. Finalmente, caro leitor, começa a primeira etapa na trajetória do ensino. Acompanhe-me: o primeiro ponto é o conceito nevrálgico de meu trabalho, cultura. Ainda, abordo os conceitos e autores que foram mobilizados para entender a cultura popular e a festa. Para que você entenda o olhar dos alunos quando fazem seus trabalhos, entro brevemente na festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Por último, trago o assunto que foi abordado na última aula com os educandos: etnografia. Durante meus escritos sobre o que estudei, tentei ser clara a um possível leitor que não fosse de ciências sociais, mesmo por que muitos professores de sociologia também não o são. Vamos estudar?

Primeiro capítulo

Estudando: leituras sobre cultura

“[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias [...]” (GEERTZ, 2013, p. 4).

Esta etapa de estudos inicia pela discussão do não tão fácil conceito de cultura. O conceito, como já foi anteriormente colocado na introdução, é o mote do meu trabalho. Tentei aqui nessa fase inicial colocar todas as minhas leituras que haviam sido pertinentes para a elaboração de minhas aulas. Como vai ser possível notar, nem as leituras tampouco a escrita é linear, porque assim é o conceito. A antropologia tem no conceito de cultura o seu objeto de estudo e essa foi a área das ciências sociais abordada. Espero que você leitor, ao ler, compreenda e aprenda com a discussão feita dentro da sociologia e da antropologia. Trabalhando com vários autores que são referência na área, assumi a minha escolha teórico-metodológica por Clifford Geertz.

Geertz me foi referencial por se utilizar de uma abordagem interpretativa, que se ajustava ao trabalho como um todo. Afinal, se entre os propósitos da sociologia no ensino médio está o estranhamento e a criticidade, seria pertinente fazê-lo a partir da reflexão dos alunos sobre suas próprias teias de significado (GEERTZ, 2013). Assim, foi dada ao educando as chaves para que ele mesmo pensasse autonomamente sua própria experiência. Ao mesmo tempo, ele compreendia o conceito socioantropológico de cultura.

Pensando também a partir das teias de significado, é que se conduziu a outro conceito bastante debatido nas ciências sociais e na antropologia: cultura popular. Esse conceito é problemático porque circula no senso comum de forma salvacionista e acrítica. Portanto, ao problematizar a cultura popular espero que você leitor compreenda que caminhos e autores foram utilizados por mim teoricamente e na montagem das aulas lecionadas. Como um conceito está envolvido com outros, e esse é o caso de cultura popular, também fiz uma breve discussão sobre folclore. O folclore é comumente utilizado como sinônimo de cultura popular. Dessa forma, procurei problematizar os dois separadamente mostrando suas aflições e diferenças.

A contextualização dos conteúdos de sociologia à vida do discente é uma das premissas do ensino de sociologia. Para tal, foi utilizada a festa da Cavalgada à Pedra do Reino na cidade de São José do Belmonte, Pernambuco. No intuito de explicar a festa e situar você leitor no

universo do educando, o qual fez parte deste estudo, busquei dar uma explicação sobre essa festa. Elucidei as influências históricas e literárias sobre o festejo, sua criação, como ocorre, suas transformações ao longo do tempo. Também, marquei meu lugar nesse contexto, já que sou belmontense, já participei do festejo e escrevi minha monografia de graduação com esse tema.

Por fim, e como foi o último ponto das aulas dadas, vem a etnografia. Escolhi a etnografia como maneira para que os alunos pudessem fazer a observação participante da festa. A etnografia de que falo nesse momento está em sua estreita relação teórica com a antropologia. Como essa primeira parte aparecem meus estudos e reflexões antes das aulas lecionadas, a etnografia, que foi também explicada em sala de aula, entra nesse enredo. Perceba leitor, o caminho percorrido até atingir o objetivo do ensino, que é a aprendizagem do discente, é longo. Se nesse momento a etnografia vai aparecer por ser fruto de minhas pesquisas, no decorrer da dissertação ela aparece em outras faces. Quando exposta ao educando, ela foi mediada, e transformada para que ele pudesse compreendê-la e ele também elaborar seu trabalho de perspectiva etnográfica.

Os caminhos percorridos são apresentados para sugerir, por isso o professor tem autonomia para utilizar os conteúdos e minhas soluções. Meus estudos me conduziram ao planejamento de minhas aulas, as quais motivaram o trabalho de campo feito pelos estudantes. O percurso teórico aparece aqui na mesma sequência em que foi trilhado nas aulas.

1.1 Da perspectiva conceitual

Durante este trabalho tive a difícil tarefa de abordar um dos conceitos mais fluidos das ciências sociais: cultura. Nesse momento, ilustre leitor, você percorrerá pelos sentidos da palavra cultura; seus conceitos ao longo do tempo e sua utilização na antropologia. Isso porque a compreensão dos conceitos de cultura ajuda a entender a partir de que ótica teórica compreendi o meu objeto de pesquisa. Contudo, embora tenha lido durante quase dois anos do mestrado toda sorte de materiais que versassem sobre tema da cultura, aqui não consigo nem expressar todos os meus estudos, tampouco a diversidade existente.

A saber, a utilização do termo cultura se dá de maneira tão diversa dentro das ciências sociais quanto no senso comum. E, às vezes, esses conceitos convivem e até conversam. “A dificuldade do termo é, pois, óbvia, mas pode ser encarada de maneira mais proveitosa como resultado de formas precursoras de convergência de interesses” (WILLIAMS, 2008, p. 11). Destarte, busquei aproveitar o que do termo cultura poderia ser trabalhado em sala de aula.

Aqui, evidente, procuro me aprofundar, dado que durante as aulas lecionadas não tive intuito de formar pequenos antropólogos, apenas deixá-los cientes do universo da antropologia.

Mesmo sendo um termo nevrálgico para as ciências humanas e ainda mais para a antropologia, a cultura tem sentidos múltiplos. Não tenho o objetivo de abordar todos os sentidos de cultura dentro da antropologia, mas fazer uma síntese das principais abordagens. Caro leitor, o trajeto escolhido, é bom que fique claro, não é o único possível nem para o professor tampouco para ser abordado em sala de aula. No caso do professor, é aconselhável que mostre ao aluno o universo que ele pode explorar a respeito.

Inúmeras são as concepções de cultura e, logicamente, não é possível que um aluno de ensino médio possa estudá-las por completo. Nessa miscelânea de ideias sobre o que é ou o que não é cultura, busquei dar um panorama geral de algumas perspectivas. Assim, os sentidos comuns de cultura para Williams (2008),

[...] houve grande desenvolvimento do sentido de “cultura” como cultivo ativo da mente. Podemos distinguir uma gama de significados desde (i) *um estado mental desenvolvido* – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) *os processos desse desenvolvimento* – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até (iii) *os meios desse processo* – como em cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. Em nossa época, (iii) é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais. Ele coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o uso antropológico e o amplo uso sociológico para indicar “modo de vida global” de determinado povo ou de algum outro grupo social (WILLIAMS, 2008, p. 11).

Dentro das ciências sociais, a disputa pelo sentido da expressão cultura é complexa e, ao contrário das ciências naturais, onde um conceito comumente supera o anterior, os sentidos coexistem, não sendo totalmente refutados. A antropologia é, entre as ciências sociais, a ciência que mais trabalha a cultura como objeto. Mas a sociologia, e especialmente a sociologia da cultura, também discute o que significa cultura. Raymond Williams (2008), um dos precursores da sociologia da cultura, vê as disparidades e aproximações do sentido antropológico e sociológico da seguinte maneira:

Assim, há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como “modo de vida global” distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um “sistema de significações” bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectuais tradicionais, mas também todas as “práticas

significativas” – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 2008, p. 13).

Caro leitor, apesar de eu não fazer aqui toda uma repercussão histórica acerca do termo cultura é bom você saber que, inicialmente, a palavra cultura nas ciências sociais tinha um sentido mais hierárquico. Ou seja, era possível ter ou não cultura, e, assim, ser aculturado. Esse sentido da palavra era utilizado para denotar uma superioridade de hábitos e costumes que deveriam ser seguidos. Um dos primeiros estudiosos a pensar o termo cultura antropologicamente foi E. B. Tylor. Para ele, “culture [...] is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (TYLOR, 1920, p. 1). O conceito de Tylor estava ligado à concepção de civilização, o que, portanto, criava uma ideia de superioridade entre povos considerados primitivos e civilizados.

Discutir o conceito de cultura é também falar da história da antropologia. Ora, cultura é o objeto por excelência da antropologia e, durante muito tempo, sua definição foi palco principal de disputas, até por que a definição de cultura estava estreitamente ligada à consolidação da antropologia enquanto ciência. Para Kuper, “[...] antes que os antropólogos pudessem fazer investigações científicas sobre cultura, eles tinham de chegar a um acordo quanto ao significado desse termo” (KUPER, 2002, p. 38). Assim, o sentido de cultura foi amplamente debatido. E ainda é simultaneamente em vários lugares. Cada autor, em cada lugar, elaborou sua contribuição de maneira heterógena e, muitas vezes, influenciando-se mutuamente.

“Era a cultura que diferenciava os seres humanos dos outros animais e distinguia as nações umas das outras. E ela não era herdada biologicamente, mas sim assimilada, adquirida e até mesmo emprestada” (KUPER, 2002, p. 33). Portanto, distinto leitor, é importante lembrar que essa perspectiva de cultura marca a antropologia frente à teoria biológica. Dessa forma, é difícil trazer uma definição única do que seja ou deixe de ser cultura, pois ela está imbuída dos seus tempos e lugares.

Inúmeros autores já trabalharam e tentaram explicar a tessitura que faz dos homens diferentes das sociedades animais, tal como Kroeber e Kluckhohn. Estes estão entre os autores mais citados no que se refere à história do conceito de cultura, para o leitor que tenha interesse em aprofundar-se nos conceitos de cultura recomenda-se sua leitura⁵.

⁵ O livro em versão original chama-se *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Essa obra não foi traduzida para o português, contudo é possível encontrá-la na internet em domínio público.

Para Kroeber e Kluckhohn (1952), cultura é um termo fundamental para a antropologia: “In explanatory importance and in generality of application it is comparable to such categories as gravity in physics, disease in medicine, evolution in biology” (KROEBER; KLUCKHOHN, 1952, p. 3). O extenso trabalho desses autores confere também as descrições dos principais antropólogos e cientistas sociais e suas definições de cultura. A variedade dos usos do termo cultura dentro da própria antropologia é tão grande que Kroeber e Kluckhohn selecionaram as descrições dos autores conforme os sentidos que tinham.

De início, era possível perceber que o conceito de cultura era próximo da ideia de civilização. “Tanto o conceito de cultura como o de civilização estiveram associados no Iluminismo à melhora progressiva das faculdades humanas em todos os níveis [...]” (BARRIO, 2005, p. 27). Essa concepção esteve fortemente ligada ao crescimento da ciência enquanto expressão da razão.

Segundo Bauman, a ideia hierárquica de cultura é pensada da seguinte forma:

O termo ‘culturas’, quando entendido do ponto de vista hierárquico, dificilmente poderia ser usado no plural. O conceito só faz sentido se denotado como *a cultura*; existe uma natureza ideal do ser humano, e *cultura* significa o esforço consciente, fervoroso e prolongado para atingir esse ideal, para alinhar o processo de vida concreto com o potencial mais elevado da vocação humana (BAUMAN, 2012, p. 93).

Essa perspectiva é ainda amplamente aceita no senso comum. Todavia, essa é uma visão etnocêntrica e legitimadora do colonialismo.

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (LARAIA, 2006, p. 72-73).

Também era possível perceber, simultaneamente, a contraposição à racionalidade, que parece única aos homens, tinha por propósito “[...] defender a tradição nacional contra a civilização cosmopolita [...]” (KUPER, 2002, p. 27). Nas ciências sociais alemãs, de início, a ideia de *Kultur* é que prevaleceu, e esta tinha uma conotação das coisas do espírito, ligadas à criatividade humana.

[...] a genialidade individual e a expressão das próprias ideias contra a burocracia asfíxiante; as emoções, e até mesmo as forças mais obscuras do

nosso íntimo contra a razão árida: em suma, *Kultur* contra *Civilização* (KUPER, 2002, p. 27).

A própria conceituação de cultura é passível de influências culturais e é bom que esteja claro para você leitor, principalmente se for professor de sociologia, para não passar adiante a ideia de um conceito preciso. Na primeira metade do século XX, era possível perceber que havia um embate entre as concepções, afinal o objeto da antropologia seria o ponto de chegada das pesquisas sociais. Para Gonçalves (2010),

Há um embate pelos corações e mentes entre duas perspectivas: Etnocêntrica que aspira uma validade universal e a relativista que defende as particularidades culturais e que reconhece que não há conceitos, valores e verdades universais. Afinal, civilização e *kultur* corresponde ao embate clássico constitutivo da história do pensamento antropológico que orbita entre dois eixos: o universalismo e particularismo (GONÇALVES, 2010, p. 63- 64).

Claude Lévi-Strauss desfaz a ideia hierárquica de cultura ainda nos anos 1950. Em seu trabalho *Raça e História* (1976) contribuiu sobre a ideia de que as culturas desenvolvem-se em diversos caminhos e em múltiplas direções. Não existe uma linearidade, portanto os chamados selvagens não viriam a se tornar civilizados, conforme pensavam os europeus. A diversidade de pensamentos não implica necessariamente uma inferioridade de um sistema em relação ao outro. As diversas sociedades podem se desenvolver de múltiplas maneiras, o que não significa, portanto, que um lugar é inferior a outro. É o ponto de vista que faz com que uma sociedade seja julgada inferior a outra. O que é importante levar do trabalho de Lévi-Strauss é que a ideia de progresso precisa ser repensada no plano cultural: “[...] o ‘progresso’ [...] não é necessário nem contínuo; procede por saltos, ou, tal como diriam os biólogos, por mutações” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 9).

Outro autor importante que trabalha a noção de cultura é Karl Marx. Apesar de não ter utilizado expressamente o impalpável termo cultura, Marx evoca essa ideia:

Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a parte de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. [...] Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a “sociedade” como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social* (MARX, 2012, p. 107).

Franz Boas também contribuiu para a discussão sobre o conceito de cultura. Apesar de ter nascido na Alemanha, Boas vai para os Estados Unidos, onde realiza seus mais importantes estudos. As pesquisas boasianas apresentam a influência da corrente alemã, já que foi lá a sua formação. É importante compreender que nos Estados Unidos a antropologia atua de forma a compreender as outras sociedades e, aqui, surge uma discussão metodológica essencial para a antropologia, que é a demarcação do objeto de pesquisa.

O que se faz latente para uma compreensão da prática etnográfica boasiana é sua noção de cultura. “A Cultura, segundo Boas, é pensada como particularidade, totalidade integrada e harmônica que sustenta a coesão social” (GONÇALVES, 2010, p. 64). O objetivo da pesquisa de campo é descobrir os processos pelos quais certos estágios culturais se desenvolvem. Fazer a análise histórica, geográfica e antropológica para entender a cultura de cada povo, enfim pesquisar cuidadosamente as multicausalidades que fizeram desembocar numa determinada característica do povo estudado. Neste ponto é bom lembrar que Boas é contrário ao difusionismo justamente por acreditar que era precipitada e superficial essa atribuição de causas unívocas para características que apenas eram semelhantes. Há que se ter um limite nessa transmissão de culturas, o que não significa de modo algum que Boas não admitia que realmente exista uma transmissão de características entre povos que sejam geograficamente próximos. Para Gonçalves (2010, p.64), “segundo o autor [Boas], os elementos de qualquer cultura eram produtos de processos históricos complexos envolvendo, em larga medida, a difusão e o empréstimo de traços e complexos traços de culturas vizinhas”.

O apuramento cuidadoso da singularidade da cultura de cada povo era prezado por Boas, e, mesmo, é bom salientar, há uma circunscrição do objeto de pesquisa boasiano. Ao colocar o elemento historiográfico, esse estudioso considerava a neutralidade do pesquisador, o qual aparece como atemporal, enquanto que seu objeto de pesquisa dotado de expressão histórica. Atualmente, se considera também que o pesquisador não é neutro, e que sua formação cultural tem interferência e deve ser considerada na pesquisa. Nesse sentido, afirma Grossi “a necessidade de pensar na relação do pesquisador com seu objeto de estudo, tem sido uma preocupação recente na Antropologia [...]” (GROSSI, 1993, p. 7).

A consideração do tempo, da história na cultura do povo estudado é desvinculada da perspectiva evolucionista. Esta corrente, também criticada por Boas, coloca como em uma escala os povos mais evoluídos e menos evoluídos. Assim, para esse paradigma do século XIX, os povos mais evoluídos seriam o futuro para os selvagens. Boas é contra essa visão justamente por considerar a singularidade das culturas, abolindo a ideia de que irreversivelmente os povos considerados primitivos iriam passar pelas mesmas experiências e trajetórias dos europeus. O

evolucionismo já não faz parte da perspectiva antropológica, sendo refutada inicialmente por Boas, hoje já não ecoa nas ciências sociais.

“A tese fundamental boasiana era de que a cultura é que nos faz, não a biologia. Nós nos tornamos o que somos ao crescer num determinado ambiente cultural; não nascemos assim. Raça, e também sexo e idade são constructos culturais[...]” (KUPER, 2002, p. 35). Como Boas, por exemplo, fez seus estudos com sociedade esquimó, percebe-se que a tradição norte-americana esteve mais voltada para fora de sua própria sociedade. Essa característica não se reproduz na antropologia brasileira, sendo que na antropologia norte-americana os estudos sobre as características da própria sociedade são chamados estudos culturais⁶.

A influência da antropologia alemã é sentida em Boas, dado que, segundo Kuper (2002),

Essa antropologia liberal berlinense foi caracterizada como um misto de ideias iluministas e românticas, mas na realidade baseava-se numa rejeição dupla. Se as culturas são abertas, sincréticas e instáveis, obviamente não podem expressar identidades essenciais imutáveis ou um caráter racial subjacente. E se as mudanças culturais são resultado de fatores locais imprevistos, por conseguinte não existem leis gerais de história. Acima de tudo, entretanto, a escola berlinense insistia em afirmar que a cultura funciona de uma forma bastante distinta das forças biológicas – e pode até mesmo sobrepujá-las (KUPER, 2002, p. 35).

No âmbito teórico a respeito de cultura, um autor imprescindível para se compreender o cenário da antropologia é Roy Wagner. Na década de 1970, ele desconstruiu toda a maneira de pensar a cultura e a antropologia, trazendo uma fundamental crítica à teoria antropológica. Logo de início Wagner (2012) faz a crítica ao uso do termo cultura na antropologia:

A antropologia estuda o fenômeno do homem – a mente do homem, seu corpo, sua evolução, origens, instrumentos, arte ou grupos, não simplesmente em si mesmos, mas como elementos ou aspectos de um padrão geral ou de um todo. Para enfatizar esse fato e integrá-lo a seus esforços, os antropólogos tomaram uma palavra de uso corrente para nomear o fenômeno e difundiram seu uso. Essa palavra é *cultura*. Quando eles falam como se houvesse apenas uma cultura, como em ‘cultura humana’, isso se refere muito amplamente ao fenômeno do homem; por outro lado, quando falam sobre ‘uma cultura’ ou sobre ‘as culturas da África’, a referência é a tradições geográficas e históricas específicas, casos especiais do fenômeno do homem. Assim, a cultura se tornou uma maneira de falar sobre o homem e sobre casos particulares do homem, quando visto sob uma determinada perspectiva. É claro que a palavra ‘cultura’ também tem outras conotações e importantes ambiguidades, as quais examinaremos em seguida.

⁶ Há uma tradição de estudos culturais na escola de Birmingham, na Inglaterra. Para que fique claro ao leitor não é a essa escola/método de estudo que me refiro nesse trabalho, utilizando a expressão em sentido geral.

De modo geral, porém, o conceito de cultura veio a ser tão completamente associado ao pensamento antropológico que, acaso o desejássemos, poderíamos definir um antropólogo como alguém que usa a palavra ‘cultura’ habitualmente (WAGNER, 2012, p. 37-38).

Levantando já uma discussão sobre a autoridade do antropólogo e a pretensa ideia de objetividade no trabalho de campo, Wagner faz uma interessante colocação: a cultura é inventada pelo antropólogo. Como pode ser visto no trecho supracitado, o autor usa de ironia para pensar a profissão do antropólogo, logo, a antropologia. O que de maneira geral ele coloca é que, ao contrastar ‘culturas’ (aspado como ele usa) é que o antropólogo compreende a si mesmo enquanto ‘cultura’, pois a cultura do antropólogo lhe é natural, comum, dada.

A cultura em seu sentido antropológico total é expressa também em coisas, artigos museológicos, tanto para a cultura do antropólogo como para a do nativo. Destarte, o antropólogo “[...] como um modo de entender os sujeitos que estuda, o pesquisador é obrigado a inventar uma cultura para eles, como uma coisa plausível de ser feita” (WAGNER, 2012, p.89). Assim, o sentido total de cultura passa antes por uma compreensão de museu. O livro de Wagner, que repercutiu com maior força na década de 1990, tem como ideia central questionar o objeto principal da antropologia (cultura) e propor novo paradigma. Dessa maneira, inicia a introdução comparando a antropologia às ciências naturais que, em geral, substituem os velhos paradigmas por outros novos descartando os primeiros. No entanto, como ele mesmo coloca, na antropologia há certa persistência de antigos modelos, que são relidos e reutilizados.

Uma das críticas desse trabalho é sobre a pretensa objetividade ao fazer um trabalho de campo, aos moldes malinowskianos, relativizando a cultura do ‘outro’. O erro é flagrante para Wagner, já que “a objetividade ‘absoluta’ exigiria que o antropólogo não tivesse nenhum viés e portanto nenhuma cultura” (WAGNER, 2012, p. 40). Agora, é interessante pensar a abordagem de Wagner para enxergar, por exemplo, a antropologia brasileira. Inicialmente acusada de fazer uma antropologia de quintal (PEIRANO, 1999), vê-se uma busca da exotização do familiar (VELHO, 1978).

A cultura é produzida enquanto invenção pelo antropólogo por meio do choque cultural. Assim, no momento em que o antropólogo entra em contato com o outro ele realmente entende o que é cultura. Nessa compreensão ele inventa a cultura do outro e a sua. Essa concepção de Wagner, faz com que ele afirme que “a antropologia é o estudo do homem ‘como se’ houvesse cultura” (WAGNER, 2012, p. 56). Essa afirmação leva-o mais à frente a questionar a cientificidade da antropologia, a qual, segundo entendimento de Wagner, não passaria de mera

curiosidade do antropólogo para criar mais trabalhos acadêmicos, enriquecendo sua gama de conhecimento e de seus pares.

Com isso, na década de 1990, o impacto da obra de Wagner levou alguns antropólogos a afirmarem o desaparecimento da cultura enquanto objeto de estudo, e subseqüentemente, da antropologia. Contudo, o próprio Wagner pontua:

Todo empreendimento antropológico situa-se portanto numa encruzilhada: pode escolher entre uma experiência aberta e de criatividade mútua, na qual a ‘cultura’ em geral é criada por meio das ‘culturas’ que criamos com o uso desse conceito, e uma imposição de nossas próprias preconcepções a outros povos. O passo crucial – que é simultaneamente ético e teórico – consiste em permanecer fiel às implicações de nossa presunção da cultura. Se nossa cultura é criativa, então as ‘culturas’ que estudamos, assim como outros casos desse fenômeno, também têm de sê-lo (WAGNER, 2012, p. 68).

O norte-americano Marshall Sahlins criticou o trabalho de Roy Wagner, sentenciando logo no início do seu trabalho: “a ‘cultura’ não tem a menor possibilidade de desaparecer enquanto objeto principal da antropologia [...]” (SAHLINS, 1997, p. 41). O sentido de cultura, como demonstra Sahlins, variou dentro da antropologia, mas nem por isso foi ou deve ser banido, mas sim remodelado, revisto. Sua ideia de cultura:

As pessoas organizam sua experiência segundo suas tradições, suas visões de mundo, as quais carregam consigo também a moralidade e as emoções inerentes ao seu próprio processo de transmissão. As pessoas não descobrem simplesmente o mundo: ele lhes é ensinado (SAHLINS, 1997, p. 48).

Ainda, para Sahlins, o erro metodológico de se pensar cultura por meio da perspectiva de Wagner era que

A cultura é submetida a um duplo empobrecimento conceitual: reduz-se-a a um propósito funcional particular – marcar a diferença – e constrói-se, a partir daí, uma rápida história de suas origens impuras nas entranhas do colonialismo ou do capitalismo (SAHLINS, 1997, p. 43).

A cultura não poderia desaparecer simplesmente por ser acusada de ser uma invenção do antropólogo. Da mesma maneira que havia ocorrido no passado, e como é perceptível na sua diversidade, a cultura não deveria deixar de existir enquanto objeto de estudo, levando junto a antropologia, quando ela pode, na verdade, ser repensada, como já o foi e é continuamente.

Um contemporâneo de Sahlins e também autor de referência no conceito de cultura é Clifford Geertz. Com uma abordagem interpretativa, Geertz inovou a teoria antropológica, pois

que propunha que a antropologia era uma ciência, mas uma ciência interpretativa (GONÇALVES, 2010). Assim, “o conceito [de cultura] fora definido pelo autor como ‘teias de significado’ inspirado em uma abordagem semiótica e hermeneuta, inaugurando desse modo, as tendências pós-modernas na antropologia [...]” (GONÇALVES, 2010, p. 69). Portanto, cultura seria o contexto, e o antropólogo deveria interpretar esse contexto cientificamente. A antropologia, enquanto ciência, “[...] teria como objetivo apreender os significados: as estruturas significantes que tornam inteligíveis e/ou informam os atos de nossos sujeitos” (GONÇALVES, 2010, p. 69).

Clifford Geertz e seu conceito de cultura é que foram escolhidos por mim como referencial teórico para este trabalho. Segundo Geertz (2013), a ideia de cultura remete a uma teia de significados que dá suporte ao homem para que ele compreenda o mundo e lhe dê sentido: “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias [...]” (GEERTZ, 2013, p. 4). O homem constrói símbolos e a eles dá significado, o qual é partilhado por um grupo e faz sentido dentro daquele grupo. Esta primeira ideia é fundamental para se desnaturalizar compreensões de que algumas relações sociais são naturais. Os símbolos são criados e se perpetuam por serem partilhados. Se um determinado grupo não partilha do significado de um símbolo ele não faz sentido para aquelas pessoas. Assim, a cultura é um emaranhado de símbolos, os quais são partilhados comumente.

A cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido (BRANDÃO, 2009, p. 718).

As ações e intenções têm respaldo nos significados culturalmente compartilhados. Assim, a compreensão de como funcionam os sistemas culturais poderá fazer com que os alunos entendam a sociedade e os seus papéis sociais no mundo. Também, a compreensão de si próprio poderá auxiliar na relação com outros sistemas culturais. “Neste caso também é indispensável para a nossa sobrevivência aprendermos a conviver com os outros: os outros povos, as outras mentalidades, as outras culturas” (BARRIO, 2005, s/p). Com a observação às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) da necessidade de integrar as ciências sociais no ensino de sociologia, a antropologia e seus estudos culturais serão basilares nesse trabalho.

Está-se considerando a cultura como “[...] os comportamentos aprendidos que caracterizam os diferentes grupos humanos” (BARRIO, 2005, p. 21). Dessa maneira, os valores e ações que fazem parte do sistema cultural partilhado serão desvelados aos estudantes para que estes se compreendam como parte de uma estrutura. Essa compreensão não é fácil nem para o professor ou pesquisador, tampouco para os alunos. Nesse trabalho não tenho como objetivo a missão impossível de dar conta de todos os aspectos culturais que envolvem os discentes, já que eles não podem ser explicados em sala de aula. Pensar a cultura coisificada e palpável é um erro no qual não se pretende incorrer.

A cultura, ela mesma, não é estática, perfeita e imóvel. “É próprio da cultura estar em mudança contínua através de todos os seus elementos” (MEB, 1965, apud BRANDÃO, 2009, p. 724). E esse é o primeiro elemento que aqui proponho: mostrar para o aluno que o estudo a respeito de cultura não é acabado, fechado e bem delineado. As maneiras como os indivíduos se expressam no mundo faz parte do seu arcabouço cultural. As relações que os alunos estabelecem entre e si e com o mundo que os cerca também está delineado pelo seu sistema cultural.

A atividade criadora é aquela da qual o homem expressa sua forma própria de ser existente no mundo. Esta atividade criadora, em primeiro nível de relações, se realiza através do conjunto de ações em que transforma coisas da natureza em objetos de cultura (BRANDÃO, 2009, p. 721).

Assim, a forma como os alunos podem vivenciar o festejo de sua cidade também tem uma lógica cultural implícita. Cultura não é sinônimo de cultura popular, mas em se pensando a cultura como uma estrutura que dá suporte de significados aos homens, o festejo popular faz parte dessa teia de significados (GEERTZ, 2013). A cultura popular está nos nós e fios da teia da cultura, e não é bem delimitada e acabada, pois que se entrelaça a outros fios e nós. Dessa forma, olhar para a festa popular ajuda o aluno a vislumbrar a teia que o emaranha.

Primeiro, é importante desmistificar a ideia de que a cultura popular é pura e acabada. Também, desfazer essa equivalência no senso comum do que é cultura com expressões de cultura popular. Para Stuart Hall (2003), o conceito de cultura popular: “essa definição considera, em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares” (HALL, 2003, p. 257).

Para Hall, a cultura popular nem deve ser considerada como algo puro e lugar de resistência das classes baixas às classes altas (e assim suas formas de expressão cultural), mas

também não deve ser entendida como uma absorção irrestrita da cultura erudita. Assim, “o significado de um símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas às quais se articula e é chamado a ressoar” (HALL, 2003, p. 258). A cultura popular pode ser pensada como a expressão por meio de bens culturais, práticas e construções de modos de ser e de pensar de uma população.

Essa perspectiva de que a cultura popular é um lugar de resistência à arte erudita e aos padrões de arte socialmente impostos, algumas vezes podem gerar expectativas salvacionistas. Ora leitor, compreenda que, numa luta de classe como a que se configura ao colocar a cultura popular como a resistência das classes baixas diante das classes altas, o que vai ocorrer é que as expressões artísticas de cultura popular podem ser vistas como algo não só genuíno, como também puro, e que precisa ser conservado. Contudo, como já pontuou Hall, não é tão simples assim. As expressões artísticas de cultura popular sofrem interferência tanto da indústria cultural como das elites.

Outra ideia que se tem no senso comum sobre expressões artísticas de cultura popular é de que é uma arte inferior, de massa. Essa visão parte da relação com a arte erudita, sendo esta socialmente aceita e a primeira não. Ainda, têm-se a concepção de que a cultura popular é sinônimo de tradição. Honrado leitor, a cultura popular não deixa totalmente de ser uma ou a outra. No entanto, não cabe a mim definir aqui a cultura popular. Outros tantos já o tentaram ainda não sem reservas. Dessa forma, serão vistas algumas perspectivas do que seja cultura popular para esses autores.

Antônio Augusto Arantes, por exemplo, já de entrada coloca a indefinição do termo cultura popular; “‘Cultura popular’ está longe de ser um conceito bem definido pelas ciências humanas e especialmente pela Antropologia Social [...]” (ARANTES, 1981, p. 7). Arantes mostra mais quais os sentidos de cultura popular e o que ela não é do que propriamente define o termo.

Na década de 1960, no Brasil, a cultura popular era colocada como uma opção de resistência à cultura dominante, além de ser uma marca identitária. Segundo Brandão, “nos termos dos documentos dos movimentos de cultura popular, o povo é autor, ator e consumidor de sua própria experiência cultural” (BRANDÃO, 2009, p. 733). É bom ressaltar, caro leitor, que não quero imputar à cultura popular a luta de se contrapor em todos os sentidos à dominação das elites. Essa característica pode ser notada em alguns eventos, como as danças e ritos de matriz africana. Contudo, que fique claro que nem essa manifestação nem outra está livre de adaptações e transformações, fazendo com que se modifiquem ao longo do tempo, afinal, “[...] a tradição só age enquanto portadora do dinamismo que lhe permite as adaptações, dando-lhe a

capacidade de tratar o acontecimento e de explorar algumas potencialidades alternativas” (BALANDIER, 1997, p. 38).

Outro aspecto é o fato de que, nos Estados Unidos, principalmente, a cultura popular foi equivalente às culturas de massa, incorporadas pela indústria cultural.

A emergência da temática, cultura das massas, corresponde a uma reorganização profunda do campo cultural. Cabe lembrar que nenhuma sociedade, antes do século XX, conheceu um tipo de instituição semelhante, na qual a organização da cultura encontra-se em grande parte separada da vida daqueles que a utilizam. [...] A indústria cultural funciona, portanto como uma instituição social [...] (ORTIZ, 2002, p. 24).

Neste trabalho, o conceito de indústria cultural não será tratado. Todavia, é pertinente colocar que a indústria cultural em muitos momentos se apropria de expressões populares e faz delas produtos culturais. “E, todos sabemos, para a indústria da cultura não há arte, devoção, tradição ou ritual. Há produtos culturais que interessam à Indústria pelo seu valor comercial [...]” (BRANDÃO, 1988, p. 46). No entanto, aquilo que é produzido artisticamente entre os meios populares não está livre dessas apropriações. Tampouco, nobre leitor, se deve acreditar que essas apropriações e massificações são puramente negativas. As expressões de cultura popular fazem parte da teia de significados que é tecida cotidianamente pelas pessoas. Esses nós que se fazem e desfazem são parte do fato que a cultura está em constante mutação, se refazendo.

Também, é importante que eu explique, ilustre leitor, que a cultura popular muitas vezes se confunde com o conceito de folclore. Como mostra o autor Arantes, “um grande número de autores pensa a ‘cultura popular’ como ‘folclore’, ou seja, como um conjunto de objetos, práticas e concepções (sobretudo religiosas e estéticas) consideradas ‘tradicionalis’” (ARANTES, 1981, p. 16). Embora não se possa dizer que folclore e cultura popular são sinônimos, tenho que lhe conscientizar leitor, que não há uma linha bem demarcada entre os dois conceitos. E Brandão coloca: “entre nós uma diferença entre o ‘folclórico’ e o ‘popular’ nunca foi claramente resolvida” (BRANDÃO, 2009, p. 739).

Ainda, ao falar sobre folclore, Brandão (1988) vem reforçar a fala de Hall quando trata de cultura popular:

É ingênuo (embora seja costumeiro) querer que grupos rituais do nosso folclore sejam protegidos da influência erudita e, pior ainda, da influência direta dos interesses de controle do capital sobre a cultura popular. Modos diferentes de participar da cultura encontram-se porque são vividos e conduzidos por pessoas reais, por grupos e classes sociais reais. Quando na

dinâmica da vida social há encontros, os processos de apropriação e expropriação, de conquista erudita, de manipulação, de controle e resistência são acionados (BRANDÃO, 1988, p. 70).

Cultura popular não é um sinônimo de folclore, mas as danças, mitos e ritos folclóricos fazem parte da cultura partilhada.

A cultura popular é heterogênea, as diferentes manifestações folclóricas – reisados, congadas, folias de reis – não partilham um mesmo traço em comum, tampouco se inserem no interior de um sistema único. [...] A cultura popular é plural, e seria talvez mais adequado falarmos em culturas populares. [...] A memória de um fato folclórico existe enquanto tradição, e se encarna no grupo social que a suporta. É através das sucessivas apresentações teatrais que ela é realimentada. [...] como coloca Carlos Brandão ao estudar os congados do ciclo de São Benedito, este saber popular não existe fora das pessoas, mas entre elas (ORTIZ, 1985, p. 134).

Veja bem, leitor, fazer uma equivalência entre folclore e cultura popular seria deturpar os sentidos que esses dois signos têm. Mesmo sendo tão diverso o conceito de folclore quanto o de cultura popular ou da própria cultura, Brandão (1988), na conhecida coleção primeiros passos ‘O que é...’, trabalha a ideia de folclore. Como bom antropólogo que é, Brandão não dá sentença do que inclui ou exclui do conceito de folclore. Apresenta conceitos e ideias, contudo, como ele coloca “mas acontece que ele [o conceito de folclore], ao mesmo tempo, pode ser muito menos ou muito mais do que isso” (BRANDÃO, 1988, p. 23). De início, traça a percepção de folclore no seu sentido comum, como é conhecido, por meio das insígnias da tradição, oralidade.

Os ‘causos’ contados durante o dia e na festa: mitos, estórias, lendas, narrativas antigas, perdidas no tempo, transmitidas de uma geração à outra sem que ninguém se lembre de um autor ou de uma origem. Os costumes e as crenças do lidar com a natureza, tanto no trabalho da lavoura quanto no artesanato de algodão. [...] os ditos provérbios com que as pessoas memorizam a sabedoria codificada, mas não escrita (BRANDÃO, 1988, p. 21).

Inicialmente, na Inglaterra, onde o termo foi cunhado por Thoms (folk-lore), tinha-se a ideia de ser a área de estudo de contos populares, contos de fada. Para Thoms, o estudo sobre folclore deveria estudar “what we in England designate as Popular Antiquities or Popular Literature... which would be most aptly described by a good Saxon compound Folk-Lore – the Lore of the People” (THOMS, 1846 apud RAMOS, 1958, p. 14).

Entretanto, o termo foi se disseminando e, enquanto área de estudo, influenciou vários centros acadêmicos com seus estudos do tema. O mais famoso no Brasil entre os folcloristas é

Luís da Câmara Cascudo. Entretanto, nobre leitor, é fundamental que você tenha consciência da crítica aos folcloristas, a qual muitas vezes é feita também aos estudiosos de cultura popular, de uma hierarquização de classes. Para Ramos,

Vemos que o *folk-lore* surgiu, como tentativa de sistematização, justamente numa sociedade hierarquizada como a inglesa, onde o *common people* jamais se confundiu com a casta aristocrática. O *folk-lore*, a ‘ciência do povo’, pelo conhecimento dos seus hábitos, dos seus modos de vida, dos seus cantos, da sua literatura, necessariamente ‘anônima’. Assistimos como se foi definindo gradualmente esse conceito, universalmente adorado, de que o *folk-lore* é a ciência das tradições populares no seio das sociedades adiantadas (RAMOS, 1958, p. 24).

Assim, perceba, a crítica de que essa perspectiva do folclore como a cultura do povo demonstra uma divisão de classes e, principalmente, que se trata de um olhar etnocêntrico, pois parte da visão da aristocracia sobre o que o povo faz; é um olhar de fora. Esse esclarecimento serve para que você leitor, especialmente se for professor de sociologia no ensino médio, perceba e passe para os alunos que as ideias são palco de disputas, que é preciso fazer com que os alunos reflitam sobre o mundo do qual fazem parte.

Agora, é interessante que você leitor entenda que, as definições de cultura popular e folclore são diretamente ligadas ao sentido de cultura enquanto teia de significados. Tanto que Ramos indica para se pensar o folclore: “ele não deve ser separado do conjunto da cultura de que é um dos elementos” (RAMOS, 1958, p. 28). O mesmo para a cultura popular que só faz sentido se for pensada dentro da rede de forma ampla, não esquecendo seus fios (GEERTZ, 2013).

Assim, Brandão propõe nesse sentido: “aqui e ali, por causa dos mais diversos motivos, eis que a cultura de que somos ator-parte interrompe a sequência do correr dos dias da vida cotidiana e demarca os momentos de festejar” (BRANDÃO, 1989, p. 8). Os momentos festivos fazem parte da cultura, enquanto teia de significados. Ora, é justamente nos momentos de festa que as pessoas rememoram ou fazem questão de esquecer coisas, símbolos, lugares. Desta forma, compreender um momento festivo, como é o caso da festa da Cavalgada à Pedra do Reino, é também entender a sociedade na qual ela está inscrita.

Muitos autores trabalham a relação da festa com a cultura popular, e no Brasil tem destaque o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão. O momento lúdico da festa evoca experienciar a vida sob outro aspecto. Assim, durante a festa vive-se uma suspensão do tempo comum. “Mas se o efeito da festa consiste em conservar os seus rituais, todo ano ela quebra com a repetição deles, os dias infinitamente iguais de rotina” (BRANDÃO, 1974, p. 20). Ainda

outros autores trabalham sobre as festas em suas diversidades, carnavais, festas religiosas, rurais, profanas, etc. “Transformada em seus rituais a sociedade se escuta, e nos símbolos que eles produzem, reproduz e re-conhece os seus sistemas de valores e de conhecimento” (BRANDÃO, 1974, p. 147).

É por meio desse olhar de festa que se irá, mais à frente, descortinar o universo da festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Festa essa, assim como as Cavalhadas de Pirenópolis (BRANDÃO, 1974), ocorre em meio urbano, mas dentro de uma sociedade rural, que tem na agricultura sua fonte de riqueza. Outro aspecto importante, como nota Cavalcanti (1998), “a plasticidade e a multiplicidade de meios de expressão tornam-nas particularmente adequadas à expressão da história, dos valores, conflitos e da dinâmica social dos grupos e das regiões que as promovem” (CAVALCANTI, 1998, p. 3). Ilustre leitor, a festa da Cavalgada à Pedra do Reino será abordada adiante para melhor compreensão do que foi lido, visto e apreendido pelos alunos a partir de suas perspectivas etnográficas.

1.2 Sobre a festa da Cavalgada à Pedra do Reino

Nobre leitor, antes de entrar no universo da festa da Cavalgada à Pedra do Reino, são necessários alguns apontamentos. Primeiro, aqui a festa da Cavalgada não aparece como objeto de pesquisa, não foi para ela que se olhou durante o campo. O festejo foi o tema que provocou os alunos de ensino médio belmontense para a compreensão do conceito de cultura. Este trabalho teve foco na prática etnográfica dos alunos e seus olhares, interesses, falas durante o momento em que estiveram participando daquela festividade como observadores. No entanto, leitor, para que vossa senhoria compreenda o que se passa na última semana de maio em São José do Belmonte e que foi objeto de estranhamento pelos alunos, faz-se necessária uma explicação do momento da festa, como ela ocorre, seus traços. Esse excerto serve também para o gozo do conhecimento sobre essa festa regional, o que é por si só explicação justa.

Segundo Grossi (1993), o trabalho etnográfico tem as marcas do seu pesquisador. Então, é importante que se diga, cresci em São José do Belmonte, cenário da festa em questão. Nascemos, eu e a festa da Cavalgada, muito próximas. Eu em 1990 e ela em 1993. Dessa forma, crescemos juntas, o que provoca em minha memória a ideia de que essa festa existe desde sempre. De uma maneira ou de outra, sempre estive próxima a esse festejo. Na sua criação, organização e continuidade estiveram envolvidos tios, primos, parentes e amigos. “Geralmente, o ponto de partida é um núcleo restrito de pessoas, grupos de parentesco, amizade ou vizinhança, ligados muitas vezes a clubes sociais, a escolas, à sede de uma Paróquia [...]”

(CAVALCANTI, 1998, p. 5). Assim, mesmo que inicialmente eu não compreendesse o que estava ocorrendo, aquele universo me rodeava.

A primeira vez que participei a cavalo da cavalgada eu tinha 12 anos. E fui estimulada por minha tia, a qual já tinha ido outras vezes a cavalo. Como a viagem é longa e cansativa, principalmente para pessoas, como eu, que não têm o hábito de cavalgar, fiquei esgotada. No entanto, nos anos seguintes eu continuei indo a cavalo e, com o tempo, fui me habituando ao percurso. Na primeira vez que fui estava entre as crianças, representando as cruzadas infantis da Idade Média. Aliás, único ano em que esses personagens tiveram cena. Embora eu só tenha ido a cavalo com 12 anos, meu irmão mais novo já participava desde seus quatro anos de idade.

Chamava-se João Alberto, e era filho de um morador natural de Belmonte [...]. Logo soube que aquela não era a primeira Cavalgada à Pedra do Reino em que tomava parte. No ano anterior, com apenas quatro anos de idade, ele já fizera todo o percurso de quase quatro horas, firmado no cavalo de um modo inusitado: como seu pai não conseguira dissuadi-lo da ideia de tomar parte no evento (todo e qualquer argumento em contrário era rebatido com choros e queixumes, enfeixados pela frase ‘pai, deixe eu ir, que eu já sou homem!’), e como o tamanho de suas pernas não lhe permitiu alcançar estribo nenhum, o jeito encontrado foi amarrá-lo, pela cintura, ao arção da sela (NEWTON JÚNIOR, 2003, p. 66-67).

De todas as vezes que participei, certamente o último domingo de maio de 2008 foi “[...] um dos dias mais especiais que uma criatura nascida de mulher pôde viver” (MOURA, 2013, p. 10), pois representei uma das personagens de destaque, a rainha. A rainha é um dos poucos personagens femininos no cortejo, o qual será detalhado adiante. No entanto, é um dos que chama mais atenção, pois que as belmontenses investem em roupas e adornos próprios de realeza. A rainha, até hoje, nunca foi representada pela mesma pessoa mais de uma vez. Assim, uma belmontense só pode ser rainha uma vez na vida. Como descrevo em minha monografia:

Segui à frente do cortejo, em meu vestido vermelho com nesgas douradas bordadas em fita. Ao meu lado, Valdir como personagem do rei, coincidentemente com uma roupa em brim dourado com uma capa vermelha, sendo que esta possuía um enorme crucifixo amarelo nas costas. Ao meu lado direito estavam os cavaleiros de encarnado e do lado esquerdo de Valdir, estavam os cavaleiros de azul (MOURA, 2013, p. 11).

O que hoje me intriga é perceber como a festa da Cavalgada me marcou e como ela pode marcar outros, belmontenses ou não. Afinal, temporalmente a cavalgada ainda tem pouca existência, e tem a maioria de seus criadores ainda vivos e ativos no festejo. Seria interessante estudo posterior que tivesse como foco o nascimento da festa da Cavalgada, como ela cresceu

e tornou-se parte da história individual de vida de algumas pessoas. Também, como as pessoas que não concordam com o festejo o veem. Enfim, isso é pano pra muita manga e não é disso que se falará por ora.

Posteriormente, a partir do segundo semestre de 2008, ingressei no curso de ciências sociais pela Universidade Federal de Pernambuco. De início, não tinha o intuito de realizar nenhum estudo sobre a festa da Cavalgada. Porém, com o tempo e conversas de corredor, percebi o quanto parecia exótica aos colegas da universidade a minha experiência. Daí, fiz do meu trabalho de conclusão de curso uma exotização do familiar. Como na graduação tive minha iniciação como etnógrafa, prossegui nas ciências sociais, mas pela rama da educação. Por meio de aulas de sociologia no ensino médio, tentei provocar nos alunos o estranhamento que eu já sentira. Dessa forma, motivei-os a olhar a festa de uma maneira diferente.

Para que o nobre leitor compreenda a festa da Cavalgada à Pedra do Reino, abre-se um adendo para explicar suas influências históricas, tal como apresentei aos alunos do ensino médio belmontense. De tal maneira, a festa não parece de forma deslocada e solta, como se a sociedade na qual está inserida não a construísse.

1.2.1 O Sebastianismo de Pedra Encantada

Essa festa tem relação estreita com o episódio sebastianista ocorrido onde hoje há o encerramento da festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Como o nome da festa já diz, as pessoas saem de São José do Belmonte e vão a cavalo, podendo ir em outros transportes caso queiram, para a Pedra do Reino. Esse mesmo lugar no século XIX foi palco de um episódio sebastianista em Pernambuco. Primeiro, não se pode falar em sebastianismo sem antes explicar o que vem a ser.

Em sua significação literal, SEBASTIANISMO é a crença na volta de Dom Sebastião, rei de Portugal, que desaparecera na batalha de Alcácer-Quibir, na África, no dia 4 de agosto de 1578, quando comandava tropas portuguesas. Ninguém o vira tombar ou morrer. Daí, a lenda, depois transformada em seita, de que el-rei voltaria. E voltaria para trazer felicidade e riqueza para seu povo e restaurar-lhe as glórias tradicionais. A crença sebastianista, em sua forma primitiva e, particularmente, nos aspectos que foi assumindo, no tempo e no espaço, tem suas raízes na concepção religiosa do messianismo. Concepção que admite a vinda de um redentor, capaz de mudar a ordem das coisas e instalar um regime de paz, justiça e felicidade (VALENTE, 1963, p. 33).

Como D. Sebastião não tinha herdeiros, tampouco havia casado, seu parente mais próximo era o rei da Espanha. Desse episódio foi que ocorreu a união ibérica. O retorno de D. Sebastião, à época, representava, para os portugueses, desvincular-se da Espanha.

São poucos os registros oficiais sobre o que ocorreu na região que hoje é chamada Sítio Histórico da Pedra do Reino. Há uma reportagem de jornal da época, a qual data de 16 de junho de 1838, veiculada pelo Diário de Pernambuco. Outro importante documento é de Antônio Attico de Souza Leite, feito somente em 1875, mais de três décadas depois do ocorrido. Sobre este documento, a nota de rodapé de Valente esclarece:

O trabalho que vem servindo de fonte para o estudo do episódio sebastianista de Pedra Bonita (sic) é MEMÓRIA SOBRE A PEDRA BONITA OU REINO ENCANTADO NA COMARCA DE VILA BELA, PROVINCIA DE PERNAMBUCO, de Antônio Ático de Sousa Leite. Esta memória foi publicada originalmente no Rio de Janeiro, em 1875. Depois foi reimpressa em Juiz de Fora. Em 1903, foi reproduzida na REVISTA DO INSTITUTO ARQUEOLÓGICO E GEOGRÁFICO PERNAMBUCANO, vol. XI, nº 60, págs. 217-248. Nas duas primeiras edições falta a estampa, cujo original se conserva no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Na edição pernambucana existe uma cópia reduzida do original. Pereira da Costa, em FOLK-LORE PERNAMBUCANO, reproduz a estampa em tamanho original (VALENTE, 1963, p. 86).

A baixa produção da época não ecoa na atualidade, pois, como é possível conferir na sede da Associação Cultural Pedra do Reino⁷, o Memorial Pedra do Reino⁸, há publicações de teses, artigos, livros sobre o universo da Pedra do Reino. Há trabalhos de diversos tipos e recortes, desde enfoque literário até o geográfico. O que mais uma vez mostra como a festa da Cavalgada marca na história individual tanto dos belmontenses como para não belmontenses. Entre os trabalhos expostos no Memorial Pedra do Reino, está minha monografia. Em 2013, defendi o trabalho *Festa da Cavalgada à Pedra do Reino: uma experiência etnográfica*. Nele, procurei compreender a festa em si, suas características. Retomo o tema da festa no mestrado, colocando-a como mote para que alunos do ensino médio belmontense possam compreender os sentidos de cultura na antropologia. Dessa forma, o ensino das ciências sociais circunscritas na sociologia ajuda os alunos a se compreenderem como parte do mundo.

⁷ Um grupo de belmontenses se uniu formando a Associação Cultural Pedra do Reino, no intuito de organizar a festa da Cavalgada. Além disso, procura reunir um acervo literário, fotográfico e documental que esteja relacionado à Pedra do Reino.

⁸ O Memorial Pedra do Reino consiste de um espaço idealizado pela Associação Cultural Pedra do Reino para reunir todo acervo acerca da história da Pedra do Reino. Nessa espécie de museu particular, alguns belmontenses expõem toda sorte de artefatos, desde fotos, documentos, artigos, pinturas, que envolvam de alguma maneira a Pedra do Reino.

Voltando ao episódio histórico, segundo Attico Leite,

Na dupla intenção de satisfazer a curiosidade própria e de prestar ao mesmo tempo ao Instituto Archeologico e Geographico desta provincia, do qual sou indigno sócio, algum serviço, pude realizar em Julho do anno passado [...] uma viagem, que projectava, há tempos, à antiga Serra Formosa, hoje Serra do Reino, afim de observar de perto a celebre – Pedra Bonita, na qual, 36 annos antes, cerca de trezentos indivíduos moral e physicamente embriagados com os embustes e beberagens, que lhes ministraram dous mamelucos, sacrificaram dentro de dous dias e meio cincoenta e três de seus companheiros em prol do evento ou restauração do Reino d’El-Rei D. Sebastião (LEITE, 1903, p. 217-218).

No século XIX, São José do Belmonte, como é hoje conhecida não existia. Era somente a Villa Bella, fazendo parte da cidade de Flores. Muito tempo depois foi que a pequena vila veio a se emancipar. Naquela época, especificamente em 1835-36, João Antônio dos Santos “[...] mostrava, aos ingênuos habitantes do lugar, duas pedrinhas que fazia passar por brilhantes da melhor qualidade, retirados de uma mina encantada” (VALENTE, 1963, p. 77).

Assim, esse sertanejo saiu conclamando os seus para se reunirem no entorno de dois grandes rochedos, os quais seriam torres de um castelo também encantado. Chamava o povo dizendo-lhes que deveriam segui-lo afim de tornarem-se brancos, ricos, felizes e viverem em abundância. João Antônio foi procurado pelo padre Antônio Gonçalves Lima e pelo missionário Francisco Correia (LEITE, 1903, p. 225) e dissuadido de continuar a empreitada sebastianista. João Antônio partiu de Flores, assim como havia prometido aos clérigos.

No entanto, seu cunhado João Ferreira continuou com as pregações a aglutinar gente no arraial de Pedra Bonita. De fato, os rochedos são impressionantes à primeira vista. Cercados de caatinga, catolezeiros e pedras de tamanho menor, os dois principais rochedos, segundo Valente (1963):

Do solo árido sertanejo erguem-se, paralelamente, duas enormes pirâmides de pedra comum, como dois minaretes, à altura aproximada de 33 metros. Uma delas, ligeiramente mais alta, mostrava-se coberta, da metade para cima, de pingos prateados. Por isto, rebrilhava ao sol, irradiando reflexos que lhe davam características de beleza. Daí o nome de Pedra Bonita, como ficou conhecida de modo particular. E o poder místico que nela descobriram os fanáticos sebastianistas. Na verdade, tratava-se de rocha infiltrada de malacaxeta. Na base da pirâmide mais baixa havia pequeno recinto meio subterrâneo, que tinha o nome Santuário[...] (VALENTE, 1963, p. 79).

Passaram-se dias e, como o desencantamento de D. Sebastião não ocorria, o povo no arraial de Pedra Encantada começou a questionar João Ferreira. Ao que esse sertanejo culpou

os próprios sebastianistas, pois D. Sebastião ainda não havia emergido seu castelo encantado por causa da falta de fé, necessária para assim o milagre se dar. Esse foi um dos momentos mais marcantes de todo o movimento: João Ferreira disse ter sonhado que o encantado pedira que lavassem as duas principais pedras de sangue. Pois que assim sugere o diálogo reproduzido por Leite entre José Gomes, fugido da Pedra Encantada, e os irmãos Cypriano e Alexandre Pereira e o major Manoel Pereira da Silva, que sufocaram o movimento, em 17 de maio de 1838.

(José Gomes) ‘Iam assim passando-se os tempos, até que no da 14 deste (oh! Que dia infeliz e horroroso.....) o rei, depois que deu muito vinho a todos, declarou: ‘Que Dom Sebastião estava muito desgostoso e triste com o seu povo.....’

‘E porque? Perguntaram os homens muito afflictos, e as mulheres todas muito chorosas.....

‘Porque são incrédulos!.....porque são fracos!.....porque são falsos!.....e finalmente, porque o perseguem, não regando o campo encantado, e não lavando as duas torres da cathedral do seu reino com sangue necessário para quebrar de uma vez este cruel encantamento’ proferio o rei e outra voz muito lamentosa, que pareceu sahir de detraz delle.

‘Ah! Meu amo e senhores, o que depois disto seguio-se é horrível!.....

‘O velho Juca foi o primeiro, que correu, abraçou-se com as pedras, e entregou o pescoço a Carlos Vieira, que o cortou cerceo, pois já lá estava com um facão afiado.

‘Como? (bradaram o commissario e todas as pessoas presentes horrorizadas); pois elle matou o velho devéras? Estaes sonhando, José?....

‘Sim, meu amo, matou e não foi este só. Mataram ainda muitos homens, muitas mulheres, muitos meninos, e creio, que continuam matando!... (LEITE, 1903, p. 229-230).

O major Manoel Pereira da Silva reuniu tropas e saiu à procura dos sebastianistas de Pedra Encantada. Quando as tropas do major encontraram os sebastianistas, estes já não estavam sob comando de João Ferreira, que fora sacrificado. Quem liderava era Pedro Antônio, irmão de João Antônio, primeiro rei. Em confronto, morreram ainda mais outros sebastianistas, pessoas das tropas do major, além dos irmãos Cypriano e Alexandre Pereira, os quais, segundo a descrição de Leite (1903), eram de família rica e de posses. O número não é preciso, pois não havia registros dos mortos no arraial de Pedra Bonita, contudo, estima-se que “de 14 a 18 de maio de 1838 morreram 87 pessoas, entre sebastianistas e homens da força policial” (CARVALHO, 2003, p. 49).

Desde então aquela região ficou conhecida por ser terra de pessoas cruéis. E, ainda mais, espalhou-se a lenda de que a noite era possível ouvir os gritos de mulheres, crianças e latido de cachorros, sacrificados em virtude do desencantamento. Durante muito tempo a estória de Pedra Encantada ficou marcada pela tragédia, como é possível notar nas obras literárias sobre o tema.

Os livros de maior repercussão foram *O Reino Encantado* de Araripe Júnior; *Pedra Bonita* de José Lins do Rego; *Romance d'Pedra do Reino* de Ariano Suassuna.

1.2.2 Do Reino Encantado à Pedra do Reino: uma breve incursão na literatura

A obra de Araripe Júnior, entre as literárias, é a que tem maior proximidade temporal com o episódio sebastianista de Pedra Bonita. É interessante que se coloque que o nome do local já variou bastante, sendo primeiro Pedra Bonita, depois do massacre sebastianista, Pedra Encantada, sendo por fim e como é agora conhecida, Pedra do Reino. Como trata-se de literatura, a obra *O Reino Encantado: chronica sebastianista* (1878), não tem compromisso com a realidade e toma eventos verossímeis, moldando-os à história fictícia. Trata-se de um romance histórico, contudo, nas suas 155 páginas traz como enredo uma espécie de revolta quilombola, como é possível notar nos trechos a seguir:

Apenas arraiou o dia para os habitantes de Pedra Bonita, congregaram-se na choça da excomungada os três conspiradores. O somno não conseguira lhes pregar os olhos durante aquela noite. Enquanto os quilombolas e os demais adeptos de João Ferreira deixavam-se devorar pela jurema [...] (ARARIPE JÚNIOR, 1878, p.119).

[...]

O que se havia de fazer para suspender os quilombolas do acebardamento em que jaziam mergulhados e obriga-los a correr em socorro da última esperança de Pedra Bonita? (ARARIPE JÚNIOR, 1878, p. 139).

[...]

Não restava pois a mínima duvida do fim que os trazia alli. Elles, os escravos fugidos, rebeldes, assassinos, iam ser presos, trucidados, garroteados, arrastados ao tronco. Era impossível iludirem-se mais sobre o futuro que os aguardava. Desde, porém, que não participavam de uma natureza desconhecida, dissipava-se o pavor. A lucta de homens contra homens não os assombrava.

Voltar ao captiveiro para sofrerem castigos indiviseis é que nunca suportariam.

Perdidas, portanto, as ultimas esperanças do desencantamento só o que lhes restava era derramarem a ultima gota de sangue por sua liberdade. [...] o vigor amortecido de suas almas selvagens para impellil-os sobre a turba que se lhes mostrava com todas as cores negras da vida nas senzalas (ARARIPE JÚNIOR, 1878, p. 148-149).

Não é possível precisar se escravos tomaram parte entre os sebastianistas, mas é interessante notar que, primeiro, a escravidão era ainda vigente, e que João Ferreira, diz que os negros tornar-se-iam brancos, caso acreditassem no desencantamento. Porém, não se pode afirmar, a partir do documento de Leite (1903) ou texto jornalístico (1838) que havia uma consciência de liberdade da escravidão, sendo mais tratado como evento messiânico. Como

pode ser visto em notificação feita ao governo do estado e publicada no jornal Diário de Pernambuco da época:

[...] disendo-lhes, que para restauração do Reino tornava-se necessário, que fossem imoladas de victimas; de homens, mulheres e meninos; e que em breves dias ressucitarião todos, e que ficarião immortaes, sendo estes sacrificios uteis para regar o campo encantado com o sangue humano, e dos inocentes, depois de que apparecerião as maiores riquezas do Mundo, e que todos os pardos do lugar ficarião mais alvos de que a própria Lua. [...]
Deus Guarde à V. Exe. Prefeitura da Comarca de Flores 25 de maio de 1838 – Illm. e Exm. Sr. Francisco do Rego Barros, Presidente da Província de Pernambuco – Francisco Barbosa Nogueira Paz (PAZ, 1838, p. 2).

Outra característica a ser notada é a influência do determinismo geográfico, em vigor à época.

Não são raros factos semelhantes ao de *Pedra Bonita* e muito menos impossíveis em um clima tórrido, equatorial, onde muita luz e a intensidade do calor produzem a irritação do systema nervos e na formação dos temperamentos propendem sempre para a exageração de certas funções mentaes (ARARIPE JÚNIOR, 1878, p. 85).

Outro autor a tratar da história de Pedra Bonita foi José Lins do Rego. Assim como Araripe Júnior, Lins do Rego traz uma abordagem em que os sebastianistas são vistos de forma negativa, considerados fanáticos religiosos. É interessante pensar como a literatura pode refletir o imaginário social acerca de um fato. Não se está fazendo aqui uma análise das obras ou autores, somente colocando-os para que se possa conhecer as influências, contradições, nuances da festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Todavia, aponto característica a ser analisada em estudo futuro: de que maneiras o movimento sebastianista transitou de significados e sentidos, à maneira da cultura em sua sociedade.

Como bem adverte Lins do Rego, seu romance não tem compromisso com o fato histórico ou com a geografia do lugar. A história de Pedra Bonita, romance de Lins do Rego, narra a vida de Antônio Bento, o Bentinho, um rebento do arraial de Pedra Bonita criado por um padre pros lados da vila do Açú. Percebe-se uma conotação negativa em relação ao sebastianismo, à Pedra Bonita, e por consequência à Bento. “Falavam de Pedra Bonita como um ninho de cobras. A desgraça do Açú vinha de lá” (LINS DO REGO, 2010, p. 60). Ao final do livro, o personagem principal, sempre renegado no Açú, foge para Pedra Bonita, indo ficar com os seus. “Ele era o culpado de tudo. Devia fugir para a Pedra e ficar com o seu povo. Ao

mesmo tempo não acreditava. Via no santo um louco, um pobre doido, arrastando uma raça de deserdados” (LINS DO REGO, 2010, p. 305).

Se antes a Pedra do Reino era insígnia de maldição de loucos sanguinários, a obra de Suassuna vai transformando essa história dentro da literatura. A obra *Romance d’A Pedra do Reino* foi lançada originalmente em 1971⁹ e se distancia em décadas da primeira cavalgada à Pedra do Reino. A primeira cavalgada não tinha o aspecto festivo que acabou incorporando com o passar dos anos. Os jovens belmontenses que tiveram acesso à obra de Suassuna, com o decorrer do tempo, reinventaram o sentido da cavalgada, criando um festejo e ressignificando a Pedra do Reino. À ressignificação da festa caberia estudo antropológico futuro, todavia, esse não é o objetivo deste trabalho. Segundo Santos (2007), em resumo a obra de Suassuna:

O narrador do copioso *Romance d’A Pedra do Reino*, 625 páginas na edição original, Pedro Diniz Ferreira Quaderna, poeta, humorista, memorialista, bibliotecário e dono de uma casa de recurso A Távola Redonda, na vila de Taperoá, sertão da Paraíba, conduz o relato dos acontecimentos, recente e longínquos, que o trouxeram à cadeia da cidade. Depois de contar os fatos considerados por ele fundamentais e misteriosos – a chegada a Taperoá do Donzel Branco, seu primo, e assassinato de seu tio - apresenta a história de sua família, ligada à proclamação de um Reino, estabelecido sobre duas Pedras encantadas, situadas no alto sertão de Pernambuco. Descreve seu itinerário pessoal e íntimo – sua infância, sua formação poética junto a um cantador, a descoberta do passado familiar e do mundo da cavalaria, a revelação de sua posição de herdeiro do Reino, seus mestres e os problemas filosóficos, literários e políticos que os ocupam, o espírito cavalheiresco e aventureiro que o leva a organizar as bases de uma possível reconquista do Reino Perdido, tornando-se Gênio Máximo da Literatura Brasileira (SANTOS, 2007, p. 111-112).

Vale notar que Quaderna, personagem principal e narrador do livro, seria descendente de João Ferreira. A obra de Suassuna também não é um romance histórico, tampouco tem compromisso com a veracidade do evento sebastianista do século XIX. O autor mistura personagens reais, como o João Ferreira, o segundo auto-conclamado rei de Pedra Encantada, com personagens fictícios, como Quaderna, que seria bisneto de João Ferreira. Os romances que antecederam ao de Suassuna cunhavam o movimento sebastianista de 1838 como negativo. Todavia, Suassuna resolve isso logo de início.

⁹ Segundo Newton Júnior (2008), o *Romance d’A Pedra do Reino* é o primeiro romance armorial brasileiro. O movimento armorial, também fundado por Ariano Suassuna em 1970, tem como bandeira unir “[...] uma arte erudita brasileira que se fundamentasse na cultura popular” (NEWTON JÚNIOR, 2008, p. 17). Porém, não é possível estabelecer se a festa da Cavalgada teve intenção de ser armorial ou não e não foi objeto dessa pesquisa.

A princípio, a história de minha família era para nós, Ferreira-Quadernas, uma espécie de estigma vergonhoso e de mancha indelével do nosso sangue. E não era para menos, quando somente meu bisavô, El-Rei Dom João Ferreira-Quaderna, O Execrável, no espaço de três dias, mandou degolar 53 pessoas, incluindo-se entre elas 30 crianças inocentes, o que aconteceu no fatídico e astroso mês de Maio de 1838 (SUASSUNA, 2010, p. 63)

[...]

Fiquei, assim, apavorado e fulminado, por descender do sangue ferreiral-e-quadernesco, carregado com tantos crimes! Só depois, aos poucos, unindo aqui e ali uma ou outra ideia que Samuel, Clemente e outros me forneciam, é que fui entendendo melhor as coisas e descobrindo que podia, mesmo, transformar em motivo de honras, monarquias e cavalarias gloriosas, aquilo que meu Pai escondia como mancha e estigma do sangue real dos Quadernas (SUASSUNA, 2010, p. 64).

[...]

Era me tornando Cantador que eu poderia reerguer, na pedra do Verso, o Castelo do meu Reino, reinstalando os Quadernas no Trono do Brasil, sem arriscar a garganta e sem me meter em cavalarias, para as quais não tinha nem tempo nem disposição, montando mal como monto e atirando pior ainda! (SUASSUNA, 2010, p. 107).

É a partir da obra *Pedra do Reino* que a população belmontense recria de maneira aberta a sua própria cavalgada, não “o caso da Estranha Cavalgada” (SUASSUNA, 2010) descrita por Quaderna no livro, mas outra cavalgada, baseada na literária, que é inventada pelos belmontenses.

Por outro lado, se a Cavalgada de São José do Belmonte não era, propriamente, uma cópia ou reflexo da cavalgada descrita no *Romance d’A Pedra do Reino*, ela foi inspirada, sem sombra de dúvida, em determinadas passagens daquela extensa narrativa, incluindo-se aí, como não poderia deixar de ser, o episódio da chegada, a Taperoá, do misterioso rapaz do cavalo branco. Não só por ter sido uma cavalgada à Pedra do Reino, àquele anfiteatro antigo e bruto onde foram plantados os alicerces e fundamentos da verdadeira monarquia brasileira, a dos Reis castanhos e “cabras” do Reino Encantado do Sertão; mas, sobretudo, por uma série de detalhes que a marcaram e caracterizaram sua realização, como procurarei demonstrar (NEWTON JÚNIOR, 2003, p. 57).

Esta característica é descrita por Brandão (1974, p. 22) sobre festa enquanto acontecimento social: “É através de festas que a sociedade homenageia, honra ou rememora: personagens, símbolos, ou acontecimentos com os quais ela se identifica e pelos quais se identificam os seus membros nos momentos de rotina”. Personagens reais misturam-se a fictícios da obra da imaginação dos belmontenses e se encaixam fazendo suas leituras de mundo. Não posso dizer que Suassuna é único influenciador da festa da Cavalgada, e em

especial da cavalgada que ocorre no último domingo de maio. Os moradores de São José do Belmonte leem dando seus próprios significados à literatura e à história.

Do livro nasceu a lenda, do relato histórico da Pedra Bonita surgiu a reinvenção histórico-lendária da Cavalgada da Pedra do Reino, quando São José do Belmonte, no alto sertão de Pernambuco, ‘reconstituiu’ o que talvez não houve e passou a ‘rememorar’, numa festa sertaneja, a visão heroica-maravilhosa, criada por Suassuna, a partir do que foi um entre os muito e terríveis ‘episódios’ messiânicos da história do Brasil (SANTOS, 2007, p. 113).

Conforme se for descrevendo a festa da Cavalgada à Pedra do Reino serão apresentados os elementos da obra suassuniana presentes, bem como elementos sebastianistas e de outras influências. Agora, finalmente, o nobre e já ansioso leitor poderá adentrar nesse universo festivo da Cavalgada à Pedra do Reino.

1.2.3 A festa da Cavalgada à Pedra do Reino

A primeira cavalgada à Pedra do Reino não tinha intenção de vir a ser uma festividade. Contava com poucos amigos e parentes que decidiram cavalgar até a Serra do Catolé. “A primeira cavalgada ocorreu no dia 19 de setembro de 1993. Nela tomaram parte pouco mais de 50 cavaleiros, somando-se os que partiram da cidade e os que foram se incorporando ao grupo [...]” (CARVALHO, 2003, p. 115). Não há registro oficial dos seus componentes, mas segundo Carvalho (2003), o grupo não incluía mulheres. No ano seguinte, em 05 de junho de 1994, realizou-se a segunda cavalgada. Esta já contava com presença feminina.

“A partir da quarta cavalgada, em 26 de maio de 1996, foram agregadas as figuras do rei e da rainha, contribuindo para dar mais brilho e pompa à festa” (CARVALHO, 2003, p. 117). Como se pode ver em Carvalho (2003), aos poucos a festa foi incorporando gente, personagens, mudando nuances, se transformando. Os elementos da obra de Suassuna, como o personagem Quaderna ou as bandeiras que aparecem no romance e na festa foram aderidos aos poucos, com o passar dos anos. Atualmente, o festejo dura nove dias; começa no penúltimo sábado de maio e se encerra no último domingo do mesmo mês. A cavalgada, que intitula a festa, na verdade só ocorre no último dia, mas é o momento ápice de encerramento.

No penúltimo sábado de maio, a Associação Cultural Pedra do Reino proclama a abertura da solenidade, e a festa inicia com o hastear de bandeiras e fogos, seguido de apresentações em praça pública pelos alunos, os quais têm seu calendário acadêmico

modificado por ocasião do festejo. A partir desse dia até o último domingo de maio ocorrem várias encenações, oficinas, shows, missas. “A festa se instala em uma faixa de cotidiano que ela altera como um acontecimento periódico” (BRANDÃO, 1974, p. 25). E essa é a intensa rotina da semana da Cavalgada.

O intervalo de tempo delimitado pela moldura temporal extraordinária adquire também um fluxo e uma qualidade próprios e, frequentemente, encontra-se organizado de modo regrado e ordenado pelas exigências próprias das linguagens expressivas e artísticas que vão ocupar o centro da cena do desenrolar ritual. Essa é uma dimensão muito interessante que gostaria de focalizar mais detidamente. Muitas formas da cultura popular apresentam organização expressiva e estética bastante definidas e elaboradas (CAVALCANTI, 2011, p. 4-5).

Durante a festa da Cavalgada à Pedra do Reino, a suspensão do tempo cotidiano é marcada não somente pela intensidade de eventos, mas também pela caracterização da cidade, a qual fica repleta de bandeiras, banners e camisetas especialmente confeccionadas. Algumas ruas ficam interditadas com palcos para eventos e banners de fotos de cavalgadas anteriores. Lojistas vendem camisetas que fazem referência à festa da Cavalgada. No decorrer dessa festividade, algumas características cotidianas se transformam, dão lugar às bandeirolas vermelhas e azuis, cavalos bem paramentados, reis e rainhas. É um período de alusão à brincadeira, que muda a cada ano, mas que se mantém ao longo do tempo. Essa cavalgada tem especificidades que a diferenciam das demais, como o que descrevo em minha monografia:

No penúltimo domingo mariano, ou seja, no dia seguinte à abertura da festividade, há realização de uma missa campal na Serra do Catolé em frente às Pedras do Reino. Este culto católico é feito para abençoar toda a festividade e relembrar o movimento histórico ocorrido em 1838.

Há alguns anos, algumas pessoas saem de Belmonte ao término da abertura da festa e caminham em direção à Pedra do Reino (MOURA, 2013, p. 30).

Aqui há um ponto interessante¹⁰: a influência da Igreja Católica nas festas populares. É intrigante perceber que uma festa, que tem como pano de fundo um movimento sebastianista negado pela igreja, ter inserido momentos católicos em sua composição. Ademais, vale ressaltar, a festa da Cavalgada à Pedra do Reino não é uma festividade católica, mas a igreja é convidada a fazer parte de alguns momentos, com bênçãos e missas, como no caso do penúltimo domingo de maio.

¹⁰ Nesse momento não farei um aprofundamento sobre essa característica, contudo, seria importante um estudo futuro que se detivesse na formação e nos atores que compõem a festa da Cavalgada à Pedra do Reino.

A partir da segunda-feira até a sexta, a cidade tem oficinas, promovidas pela Fundação de Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE). Essas oficinas são realizadas em diversos lugares, como escolas, paróquia da cidade etc. Nos últimos anos, algumas dessas oficinas vêm sendo realizadas no castelo armorial. Um belmontense, unindo o sonho de ter seu próprio castelo à história contada por Suassuna, fez sua leitura do movimento armorial e concretizou-a em um castelo. Como fica na entrada da cidade, e tem grande porte, tem se tornado ponto turístico e de referência para o município. Inaugurado em 2011, a obra tem fim imprevisto, pois seu dono e idealizador não para de aumentá-lo. Mais uma vez percebe-se a influência da história da Pedra do Reino nos percursos individuais¹¹.

É também durante a semana que alunos de escolas apresentam-se em praça pública. Ainda, há shows, geralmente realizados na sexta e no sábado na área urbana da cidade. No domingo, após a chegada dos cavaleiros, há também espetáculos no Sítio Histórico da Pedra do Reino. O financiamento dos artistas é feito em parceria entre a prefeitura municipal e o governo do estado. A entidade que organiza todo o evento é a Associação Cultural Pedra do Reino, a qual negocia a participação dos agentes públicos e privados.

A tarde do último sábado de maio tem um dos seus mais interessantes momentos: a cavalhada Zeca Miron. O nome da cavalhada é em homenagem aquele que é considerado o vaqueiro mais velho da cidade. Mesmo já tendo falecido, Zeca Miron era integrante da Associação Cultural Pedra do Reino, deixando como legado a iniciativa de incluir uma cavalhada na festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Sobre Zeca Miron, escreve Newton Júnior (2003, p. 64): “de fato, não só fora ele o organizador e o chefe da Cavalhada, como o principal responsável pela vitória do seu Cordão, o azul, não errando uma única investida sequer, recolhendo todas as argolas na ponta de sua lança [...]”.

A cavalhada parte da igreja matriz de São José, centro da cidade. Lá os cavaleiros do cordão azul e do cordão encarnado se apresentam com suas capas nas cores dos seus respectivos cordões. Lanças em punho, por ora descansando encostadas no chão, se tornarão objeto de luta, para ver qual grupo é mais habilidoso. Os cavaleiros ficam na calçada da igreja, no patamar superior, à frente das portas menores. Ao meio, em frente à porta principal, o rei de encarnado, o rei de azul e, entre eles, a rainha. Nas laterais, nos degraus mais baixos, ficam os cavaleiros que levam as bandeiras de cada cordão. Ainda, vestindo indumentária de gibão completo, os cavaleiros que levam as bandeiras de São José do Belmonte, de Pernambuco e do Brasil. Atrás dos cavaleiros, ficam os mascarados, os quais, horas antes, tinham galopado pela cidade

¹¹ Também nesse caso, sugiro a realização de estudos futuros para analisar essa característica em destaque.

tocando chocalhos para avisar da cavalcada. Na rua, em frente aos cavaleiros, postados para fotos e admiração, fica a banda marcial de São José. Na calçada, já na praça que fica em frente à igreja, fica a banda de pífanos, a qual se apresenta em primeiro lugar. Brandão, ao falar das cavalcadas coloca: “os cavaleiros ‘são’ a fantasia que usam. Os mouros são mouros e os cristãos são cristãos. Quem usa o chapéu de rei age como rei. [...] Estar mascarados os iguala, mas a figura da máscara não os diferencia” (BRANDÃO, 1974, p. 133).

Às três da tarde do último sábado de maio, saem todos em desfile pelas ruas da cidade até alcançarem a altura do castelo armorial. Lá, junta-se ao grupo as daminhas dos dois cordões, sendo que estas são pares correspondentes de cada cavaleiro que participará na batalha de logo mais. Depois de aumentado o número de personagens, o grupo sai em direção ao estádio Carvalhão. Lá é onde de fato os cavaleiros enfrentam-se ritualmente (CAVALCANTI, 1998). Em 1997, o pesquisador Carlos Newton Júnior foi à São José do Belmonte, a convite de Ariano Suassuna, para realizar estudo para sua tese de doutorado sobre a obra suassuniana. A perspectiva de Newton Júnior sobre a cavalcada daquele ano:

[...] uma Cavalcada, que reuniu os melhores cavaleiros do Sertão do Pajeú e foi tudo aquilo que a de Quaderna teria sido, não fosse interrompida de modo tão inesperado, ou seja, uma ‘Cavalcada brilhante, alegre, ordeira e animada’, com os cavalos enfeitados com fitas vermelhas e azuis, amarradas ora nos peitorais, ora nas cabeçadas, em testeiças e barbichos, e tendo, ainda por cima, os arreios cobertos de medalhas e moedas, que refulgiam ao sol; com as evoluções perfeitas dos ‘mouros’ e dos ‘cristãos’, trajando os chapéus e as capas que os identificavam, adornadas com estrelas e cruces-de-malta; com habilidade, durante um galope, faziam o vento zunir; com as belas madrinhas elegantemente posicionadas para receber as vênias que lhes eram devidas; e com a assistência prorrompendo em aplausos, assovios e gritos, a cada investida certa dos cavalos sobre as pequenas argolas-de-ferro coloridas (NEWTON JÚNIOR, 2003, p. 59).

Já ocorreram diversas mudanças ao longo do tempo em relação a toda a festa da Cavalcada, mas no que toca a cavalcada, na época em que foi vista por Newton Júnior, realizava-se na rua da igreja matriz. Como o calçamento de paralelepípedo é impróprio para galopar com os animais, decidiu-se que a cavalcada seria realizada no estádio. Sobre o combate, descrevo:

Os cavaleiros deveriam disputar em várias fases. Primeiro, com a lança deveriam retirar, sem deixar cair, uma pequena argola que estava presa a uma estrutura metálica em forma de arco. Dois cavaleiros, cada um representando um cordão, deveriam fazê-lo simultaneamente. Caso o cavaleiro derrube a argola, recebe o castigo de dar a volta no mastro do arco que correspondesse ao seu cordão. A sua dama também deve pegar a argola caída e entregá-la ao

cavaleiro. O grupo que fizer maior número de pontos na peleja com as lanças e espadas para tirar as argolinhas do arco, vence. Os reis não entram na disputa, mas têm como prêmio coroar a rainha, ficando ao seu lado até o fim da apresentação. O rei perdedor sai logo atrás do casal, solitário, dando demonstração da sua impotência. A tarde já está caindo quando a disputa se encerra e todos saem em desfile pelas ruas, obedecendo a mesma ordem da chegada, em direção à Igreja Matriz (MOURA, 2013, p. 39).

O ápice da festa é o último dia, a cavalgada. Na cavalgada do último domingo, a qual nomeia a festa, vêm, logo à frente, o rei e a rainha, depois os cavaleiros, seguidos desses, doze pares de França¹², vestidos com indumentária especialmente feita para a festa. Também, os cavaleiros vestindo gibões trazendo a bandeira do Brasil, de Pernambuco, de São José do Belmonte e de Portugal, logo atrás o personagem Quaderna, advindo do livro de Ariano Suassuna. Vale pontuar que esses personagens agora já são outras pessoas, com outras roupas e adornos em relação à cavalcada ocorrida no sábado. Também fazem parte do cortejo os personagens sertanejos de Maria Bonita, Lampião e Padre Cícero. “[...] o povo finge ser o que não é e finge brincar de não ser o que é no tempo da rotina” (BRANDÃO, 1974, p. 23). Ainda, para Huizinga (2010, p.16) “O indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor *é* outra pessoa”. Logo em seguida, vêm os visitantes e pessoas que seguem o trajeto em suas montarias, mesmo não representando personagens.

A Pedra do Reino fica na zona rural da cidade, a aproximadamente 35 quilômetros da área urbana. Em todo o percurso, a comitiva segue por uma estrada de terra, com várias paradas para se alimentar e beber água, afinal, é de quase cinco horas o tempo da viagem. Uma das paradas oficiais é no Sítio Areinhas, na qual a Associação promove um farto café da manhã para os cavaleiros. Esta é outra característica de festa popular, segundo Bakhtin (2010): o banquete. Não é do comer e beber cotidianos que se está falando; nesse momento do festejo vê-se a mesa farta, com comida em abundância, próprio dos dias festivos.

Durante o trajeto a corte se desfaz, e os cavaleiros galopam como querem. Personagens e pessoas comuns se misturam, quebrando a ordem de desfile que havia quando saíram da cidade. “Na verdade, o carnaval ignora toda a distinção entre atores e espectadores” (BAKHTIN, 2010, p. 6). Para proteger os cavaleiros e evitar acidentes, a prefeitura, em conjunto com a Associação Cultural Pedra do Reino, fez uma estrada alternativa exclusiva para os que vão cavalgando. Assim, não são autorizados veículos motorizados, exceto a polícia, o carro de apoio da Associação e algum carro de reportagem ou fotógrafo. Nos últimos

¹² Segundo Newton Jr. (2003, p. 71), “[...] doze cavaleiros caracterizados de ‘Pares de França’, sendo seis ‘cristãos’ e seis ‘mouros’. Eram membros da ‘Ordem dos Cavaleiros da Pedra do Reino’, e ficaria claro, pouco depois, quando a Cavalcada partiu, que eles formavam um a espécie de ‘Guarda de Honra’, cavalgando, dois a dois [...]”.

quilômetros as duas estradas se encontram e cavaleiros, carros e motos dividem espaço em meio à nuvem de poeira da estrada de terra.

Chegando ao Sítio Histórico, lugar onde estão as Pedras do Reino, há dois acessos; um para o estacionamento improvisado como clarão na caatinga, e outro para aqueles que vão montados. Não existe uma marcação temporal, e como cada um viaja conforme sua vontade, os cavaleiros ficam esperando uns aos outros antes de fazer a entrada. Aqueles que não estão fantasiados, caso cheguem cedo, podem já entrar no arraial e colocar sua montaria para descansar em local reservado para isso. No entanto, caso a maioria dos personagens já tenha chegado, e como a passagem só permite ficar lado a lado dois ou três cavaleiros, é preciso esperar, pois é impossível passar.

Geralmente, o cortejo nunca entra completo no arraial. Apesar de alguns cavaleiros ficarem esperando, entram desfalcados, faltando algum personagem ou bandeira. Os personagens principais são o rei, a rainha, e os cavaleiros de encarnado e azul. Embora os cavaleiros possam entrar em número menor do que saíram da cidade, a entrada nunca acontece antes da chegada do rei e da rainha.

A entrada varia em detalhes em cada edição, mas, usualmente, ocorre da seguinte forma:

Quando decidem entrar no arraial da Pedra do Reino, os integrantes do cortejo são recebidos com fogos e aplausos. A população para pra ver os cavaleiros chegarem. Entram na ordem: o rei e a rainha, os cavaleiros, os cavaleiros encourados com as bandeiras, Lampião, Maria Bonita, coronéis, e por fim os Brincantes. Em 2012, o personagem de Quaderna entrou à frente caminhando, tocando seu pequeno berrante feito de chifre de boi para anunciar a chegada dos cavaleiros. Depois da entrada de Quaderna, os cavaleiros dos cordões azul e vermelho passaram à frente e tornaram a fazer um arco com suas lanças para que rei e rainha passassem sob ele. Depois da realeza, os dois cordões os acompanham, seguindo a mesma ordem de entrada. Todos entram no círculo de Ilumiara, formado por um conjunto de esculturas em pedra, que fica à frente dos dois rochedos naturais maiores: a Pedra do Reino. Então, tendo a Pedra do Reino ao fundo da paisagem, mas ainda dentro do círculo de Ilumiara, idealizada por Ariano Suassuna, os cavaleiros posam para fotos. E permaneceram nesta posição por alguns minutos para que as pessoas pudessem fotografar e registrar o momento. Daí, com a realeza à frente, todos os cavaleiros percorrem o grande círculo de Ilumiara, e, após dar a volta completa, saem para cuidar dos animais, e colocá-los para descansar. Após cuidados com as montarias, os cavaleiros se misturam à grande massa que já estava lá e aproveitam o restante da festa com a exibição de bandas de forró e sanfoneiros, geralmente locais (MOURA, 2013, p. 47).

O círculo da Ilumiara é composto por 16 esculturas de granito que remetem a um local sagrado. O de Belmonte foi idealizado por Ariano Suassuna e é dividido em dois eixos: sagrado

e profano, tendo relação intrínseca com a obra do escritor. Para ilustrar o momento da festa, no qual os cavaleiros posam para os fotógrafos, a seguir foto de acervo pessoal:

Foto 1 – Festa da Cavalgada à Pedra do Reino, 2008



Fonte: Arquivo pessoal

Durante algumas horas a população dança e assiste ao show em palco armado no arraial. Algumas pessoas descansam deitados nas pedras menores; outras comem e bebem. De forma que, conforme vão findando os raios do sol, a população se dispersa. “Sem anúncio de término, se encerra a Festa da Cavalgada à Pedra do Reino” (MOURA, 2013, p. 48). E os cavaleiros que querem aproveitar mais um pouco da festança, voltam em suas montarias, já em menor número, na estrada de terra sob luz do luar.

Nobre leitor, perceba que essa incursão à festa da Cavalgada à Pedra do Reino contou com a minha perspectiva de belmontense, que participava da festa, e mesmo, quando fui um dos personagens principais, a rainha. Também, trouxe alguns recortes de meu trabalho monográfico quando estava encerrando o curso de graduação em ciências sociais. Apesar de ser a mesma pessoa, as visões sobre o festejo mudaram isso se deve ao fato de que o meu ponto de vista já não era o mesmo. Minha experiência vivida havia servido de tema para que compreendesse a festa como objeto de estudo. Essa mudança no olhar sobre algo próximo foi o motor do meu projeto de mestrado: propiciar aos estudantes de ensino médio belmontense um

pouco da estranheza que eu sentira. Agora, a maneira como me propus a girar esse ângulo de visão dos educandos foi por meio da etnografia. Portanto, como o método etnográfico foi também tema das aulas lecionadas, proponho trazê-lo em sua apreciação teórica.

1.3 Estudos sobre etnografia

A etnografia sempre esteve intrinsecamente ligada à antropologia. Sendo colocada como mais que um método de pesquisa, a etnografia e suas implicações muitas vezes provocaram mudanças e questionamentos para a antropologia enquanto disciplina científica. Nas palavras de Geertz (2013, p. 4), “[...] justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento”. Assim, nobre leitor, será explorado um pouco do que é a etnografia dentro do campo antropológico.

Falar de etnografia remete imediatamente a Malinowski e o seu *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Já se tornou lugar comum na antropologia trabalhos que iniciem com a famosa descrição do barco que parte deixando o pesquisador sozinho na ilha. Na verdade, Malinowski e Franz Boas são autores de profunda importância para a prática etnográfica. O primeiro inaugura na antropologia um método de trabalho de campo específico ao qual intitulou observação participante. Embora atualmente pareça de uma simplicidade lógica utilizar esse método, Malinowski coloca a importância de se conviver com a população estudada, procurando observar como vivem essas pessoas, quais são suas atividades diárias, analisar relatos, perceber as entrelinhas de pequenos gestos, falas cotidianas que, à primeira vista, parecem incoerentes e superficiais, mas que podem transparecer a complexidade das instituições nativas.

Devo explicar ao leitor que não está familiarizado com a história da antropologia que, em primeiro lugar, Malinowski escreveu na primeira metade do século XX, num momento em que a maioria das pesquisas era feita por meio de relatos de viajantes ou o que se chama antropologia de gabinete, em que não se tinha contato com a população. A discussão sobre a etnografia dentro da antropologia está imbricada com o conceito de cultura, já comentado nesse capítulo. Também, à época desses dois estudiosos estavam vigentes correntes teóricas como o evolucionismo, que pregava uma hierarquização da sociedade. A cultura, pensada no singular, era única e seguia em uma linha. Assim, as sociedades colonizadas pelas nações europeias seriam o passado dos seus colonizadores, e vice-versa.

Boas, que faz seu trabalho de campo entre os esquimós ainda no final do século XIX, vem desmistificar essa ideia de uma cultura singular. Para ele, se fazia fundamental o convívio com o nativo, entender seu cotidiano para daí fazer uma descrição. Assim, Boas (2004, p. 67) levanta: “[...] minhas experiências são a de todo um povo”. E em alguns trechos de seu trabalho ele coloca mesmo o termo amizade quando se refere aos esquimós. Como nessa passagem: “[...] foi com um sentimento de tristeza e pesa que me separei de meus amigos árticos” (BOAS, 2004, p. 80). Não é só nesse momento, mas também em outros trechos do mesmo trabalho, se pode encontrar essa aproximação afetiva mesma entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa. Embora tenha esse posicionamento diante do nativo, Boas é considerado como um pesquisador observador (CASTRO, 2004).

Na sua defesa de como seriam as condições etnográficas ideais para desenvolver a pesquisa, Malinowski propõe que é necessário viver entre os nativos, entretanto ter um ponto de apoio entre os outros brancos. Assim, o pesquisador deveria conviver durante bastante tempo entre os nativos. O objetivo em campo, para Malinowski, era entender com segurança a mentalidade e o comportamento dos nativos. Outro aspecto essencial posto em xeque é o conhecimento e a utilização do idioma nativo para uma comunicação completa, sem intermédio de tradutores, os quais poderiam danificar a compreensão real do que o nativo estava transmitindo. ‘Ler’ a multiplicidade de características na fala do nativo é ponto chave para um etnógrafo. Muitas expressões são intraduzíveis para a língua do pesquisador, além disso, é prejudicial a interferência de uma terceira pessoa, dado que o desinteresse do tradutor pela conversa poderia prejudicar a compreensão. Dessa forma, o convívio real com o grupo traria o benefício também do aprendizado da língua.

O que foi inovador no método de Malinowski é que ele preconizava a importância de se compreender a fala do nativo em toda a sua complexidade. A abstração de preconceitos, estes muito criticados pelo autor, é essencial para que o bom etnógrafo possa ter uma visão completa do funcionamento da vida tribal. No livro *Argonautas do Pacífico Ocidental* é bem evidente a exasperação de Malinowski ao tratar dos outros brancos, quando eles se desinteressavam pelos nativos trobriandeses e acreditavam na sua inferioridade e falta de complexidade. O autor defende que é necessário certo afastamento do pesquisador, afinal, ele coloca: “Os nativos, é verdade, não são os companheiros naturais do homem civilizado” (MALINOWSKI, 1976, p. 25).

Em relação à relevância do fator tempo, Malinowski coloca-se em ponto de discordância com Boas. Aquele desconsidera as práticas e instituições como funcionais no sentido que se ajustam num todo operante, ajudando a mantê-lo. A sociedade deve ser vista holisticamente,

como uma unidade constituída de partes entrelaçadas, e a análise deveria ser sincrônica. Logo na introdução de *Argonautas*, Malinowski coloca a importância da descrição do método que o etnólogo utilizou durante sua pesquisa. A partir disso, faz uma relação com as ciências exatas, na qual o cientista irá metodicamente descrever em quais condições foram realizados os experimentos. Para Malinowski, trata-se da sinceridade metodológica. Nesse sentido, é possível perceber que naquele momento havia uma preocupação em aproximar metodologicamente as ciências sociais das ciências exatas. Afinal, essa última seria feita com a objetividade cientificamente desejada para uma ciência chamada *hard*. Por esse motivo, é possível compreender o lugar de fala de Malinowski, pois ao defender uma sistemática descrição e argumentação sobre o método ele está, ao mesmo tempo, em defesa da legitimação da antropologia enquanto ciência.

A honestidade e a sinceridade metodológicas são defendidas e até mesmo colocadas como características fundamentais para a etnografia. Sobre esse aspecto ele pontua:

A meu ver, um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica (MALINOWSKI, 1976, p. 22).

Essa sinceridade metodológica daria ao leitor uma precisão das condições reais da pesquisa e qual o envolvimento verdadeiro do autor em relação ao seu objeto. Na concepção malinowskiana, um etnógrafo não pode ser visto com seriedade se não for claro quanto às suas fontes de pesquisa e metodologia. Ele próprio põe sua metodologia à apreciação do leitor. Elege alguns princípios metodológicos: primeiramente, é preciso que o pesquisador possua objetivos científicos quando se dispõe a estudar uma tribo. Em segundo lugar, o estudioso deve viver com os nativos durante longo período. Esse ponto é inovador naquele período. Por último, a necessidade da utilização de métodos de coleta específicos. E esse autor coloca outro diferencial: o diário de campo. Esse diário serviria para que o antropólogo pudesse anotar exaustivamente, mas não superficialmente, os “imponderáveis da vida real” (MALINOWSKI, 1976).

O cientista precisa ter em mente um esquema mais ou menos elaborado com dados sobre observações da vida nativa formando um esboço teórico, para, a partir daí, verificar falhas quando obtiver novos dados. O esforço de levantar problemas não deve servir como uma viseira para o pesquisador, incapacitando-o de perceber falhas na sua tese. Ao contrário, sendo umas das qualidades mais prezadas em um cientista, deve ser um norteador, mas passível de

mudanças. É um conhecimento teórico anterior à pesquisa que dará suporte para que o etnógrafo possa aguçar sua percepção diante de fatos que a um olhar desatento nada signifiquem.

O bom etnógrafo deveria observar todos os fenômenos que caracterizam cada aspecto da vida tribal. Por exemplo, observando as trocas entre as tribos que faziam parte do arquipélago, Malinowski percebeu a significação que os colares de concha e os braceletes tinham para os trobriandeses. Estavam expressas por meio daqueles objetos todas as amarras daquele povo, pois eram eles que simbolizavam as trocas do *kula* (MALINOWSKI, 1976). Ainda, para esse autor, esses artefatos eram como as joias da coroa britânica, não têm uma utilidade propriamente dita, mas servem para simbolizar a manutenção das relações entre os participantes do círculo. Segundo Malinowski, o *kula* não é apenas um comércio ou uma simples troca, é representação da complexidade social das tribos Trobriand.

Boas, por sua vez, também procura analisar a importância dos objetos para a cultura de cada povo. Ele exemplifica sobre a singularidade e importância do significado dos objetos com as máscaras. O objeto é o mesmo, a máscara, contudo sua origem e o que ela representa para cada povo é que diverge. E é aí que se enfatiza o que há de mais importante para Boas, a cultura. O objeto é a expressão da cultura dos nativos. Por intermédio da historiografia dos objetos se pode ter uma penetração na história também da tribo. O lugar do objeto na vida do nativo representa os meandros da sua cultura.

Malinowski e Boas se utilizavam do método indutivo. A pesquisa sobre o cotidiano deveria ser longa, exaustiva. Para Malinowski, a maneira mais fácil de fazer com que os nativos falem sobre suas leis mais gerais seriam criando casos imaginários, e, partir daí, se fariam inferências gerais. O ideal seria quando de fato ocorria um caso concreto, então seria possível observar como as pessoas reagiam à situação. Preferencialmente, o antropólogo deveria investigar e anotar de imediato para que os nativos não se esquecessem ou não tivessem como criar receio em falar. É a isto que Malinowski chama de trazer “a caça à rede” (1976). De maneira geral, assim como é colocado pelo próprio Malinowski, a tarefa do antropólogo é estudar o domínio que a vida exerce de forma mais íntima sobre o homem.

Veja, caro leitor, embora Malinowski seja considerado fundador do método etnográfico e Boas tenha sua contribuição também, ambos trataram de questões que estavam voltadas ao seu tempo. Naquele momento, a antropologia era uma ciência que daria respostas às diferenças entre os povos. É importante ter em mente que tratava-se de um período em que havia muitas distâncias tanto físicas como culturais.

Ora, essa ideia de uma longa viagem até se encontrar com nativos fazia sentido naquele período. Mas, como coloca o antropólogo Marc Augé (1997) no mundo atual já não existe outro distante, exótico, um nativo:

Admitindo-se que a noção de pluralidade remete a todas as diversidades e não simplesmente àquelas que foram conotadas como exóticas- ou em linguagem mais erudita, como etnografáveis – se prestarmos atenção à relação alteridade/identidade e ao fato de sempre uma reflexão sobre a alteridade que precede e permite toda definição de identidade, poder-se-á concluir que a antropologia é tripolar (que tem vocação para pensar conjuntamente pluralidade, alteridade e identidade) e que seu objeto central e mesmo único é o que se poderia chamar a dupla alteridade, a saber a concepção que outros se fazem do outro e dos outros (ressaltaremos que esse objeto engloba *ipso facto* a relação observador-observado) (AUGÉ, 1997, p. 94).

A antropologia contemporânea se refaz continuamente, afinal, como coloca Peirano (2014), a etnografia não é simplesmente um método; ela se reinventa, alarga-se teoricamente, a boa etnografia amplia os horizontes na antropologia. Dessa maneira, a antropologia vem sempre se renovando, enxergando novas possibilidades de se refazer. Agora, preciso colocar para você leitor que essa questão do outro na etnografia é bem mais complexa do que ela aparece aqui. Perceba que, quando no início deste capítulo eu trouxe Roy Wagner (2012) discutindo sobre o fim da cultura como objeto da antropologia, ele tocava justamente nessa contraposição de culturas causada pelo choque cultural no trabalho de campo.

Ainda, é preciso ter em conta que quando se fala em investigar o outro, pressupõe-se a existência de um eu, o qual não faz parte daquele outro. Considere, ainda, que a antropologia ao fazer esse exercício estava fundamentada numa lógica eurocêntrica, na qual a legitimidade da fala está toda no lado do etnógrafo. Para James Clifford (1998, p. 21), “o trabalho de campo intensivo, realizado por especialistas treinados na universidade, emergiu como uma fonte privilegiada e legitimada de dados sobre povos exóticos”.

Não há fórmulas ou caminhos sobre como fazer uma boa etnografia. Afinal, por mais que o antropólogo estude e saiba preliminarmente as teorias antropológicas elas só farão um sentido quando em campo. Para Roy Wagner o sentido de cultura só é realmente aprendido pelo antropólogo quando ele faz o seu trabalho de campo. Assim,

Ao experienciar uma nova cultura, o pesquisador identifica novas potencialidades e possibilidades de se viver a vida, e pode efetivamente passar ele próprio por uma mudança de personalidade. A cultura estudada se torna ‘visível’ e subsequentemente ‘plausível’ para ele; [...] Desse modo, ele pela primeira vez compreende, na intimidade de seus próprios erros e êxitos, o que

os antropólogos querem dizer quando usam a palavra ‘cultura’ (WAGNER, 2012, p. 43)

Por mais que se descreva o percurso, cada estudioso vai trilhar seus próprios caminhos. Como pontua DaMatta (1978), o antropólogo pode cortar índios de papel, fazer sistemas de parentesco no seu caderno, e anotar inúmeras observações sobre aqueles que pretende investigar, todavia, no momento em que ele está em campo vai se deparar também com problemas de ordem prática, como a comida, os mosquitos e a aceitação do grupo. Essa aceitação no caso de se fazer um trabalho com grupo com o qual não se tem proximidade pode ser fundamental na escrita do trabalho. A etnografia ela é também moldada por essa relação com as pessoas do grupo.

Apesar de Malinowski argumentar a favor de que a etnografia se afaste da subjetividade, hoje essa dimensão não só é aceita como explorada. Malinowski foi enfático na necessidade de não se envolver com os nativos, contudo, a publicação do seu diário de campo após a sua morte mostrou uma descrição diferente daquela selecionada para *Argonautas*. O antropólogo deixou exposto todo o seu envolvimento emocional com os trobriandeses, o que provocou a necessidade de revisão no modo como se pensava a aproximação com o outro etnográfico.

As emoções são constructos humanos e, como tais, são dotadas de subjetividade e caracteres valorativos. Como é colocado por Roberto Cardoso de Oliveira:

Essa pré-estruturação do conhecimento significa o envolvimento do sujeito cognoscente e do objeto cognoscível no contexto do ‘mundo da vida’ – *Lebenswelt* – ou, em outras palavras, significa que mais do que conhecermos, nós *reconhecemos*, ou ainda, só conhecemos aquilo que estamos (pré)parados para conhecer. Em termos antropológicos diríamos que, no processo de endoculturação pessoal ou grupal, recebemos um quadro de categorias culturais condicionadas de nossas possibilidades de conhecimento (OLIVEIRA, 2000, p. 84).

Era preciso reconhecer que o pesquisador é revestido de pré-noções e pré-conceitos, isso seria também refletido na sua etnografia. Libertar-se do mito do cientista neutro é um posicionamento que amplia a concepção sobre a pesquisa e seu papel. As ciências da natureza também são fruto de normas próprias da sua época e lugar, sendo passíveis de subjetividade. O ser humano amadurece a partir de suas experiências de vida e a reflexão que faz sobre elas. Dessa forma, é preciso que no reconhecimento de si mesmo se tenha a perspectiva que essa construção e posicionamento do eu se faz imbuído de subjetividade.

Malinowski coloca que é o antropólogo que decidirá o que é importante ou não no cotidiano dos nativos para a sua pesquisa. O caráter valorativo que essa escolha imputa ao

etnógrafo faz-se na sua individualidade. Dessa forma, é possível compreender como dois antropólogos chegam a conclusões diferentes mesmo estudando um mesmo campo. Por exemplo, Malinowski e Anett Weiner, ambos publicaram trabalhos sobre os trobriandeses, mas sob perspectivas diferentes. O primeiro, por ter maior convivência e abertura com os homens da tribo, escreveu sobre as trocas do *kula* e suas implicações na organização tribal. Já Weiner, que tinha espaço aberto entre as mulheres, enfatiza as trocas que ocorriam no círculo feminino, o *dala*, que estava relacionado às cerimônias de vida e de morte. Perceba leitor, há uma diferença de ênfase tanto por cada um ter aguçado o olhar para perspectivas diferentes, como pelo fato de que cada um teve acesso distinto às esferas diversas da mesma sociedade. A antropóloga pôde circular com mais intimidade entre as mulheres do que Malinowski. O olhar que os leitores têm de um povo é sob o prisma que o etnógrafo utilizou na sua avaliação sobre esta tribo.

O etnógrafo imprime em seu trabalho a sua história. Nesse sentido, Grossi pontua:

O que proponho, arriscadamente, aqui, é pensar a diferença da interpretação como inerente à própria relação subjetiva que vai marcar indelevelmente cada Trabalho de Campo, experiência marcada pela biografia individual de cada pesquisador. Os trobriandeses que conhecemos são aqueles vistos a partir do olhar de Malinowski, um olhar historicamente marcado, sem dúvida, mas também um olhar formado pela história individual do pesquisador (GROSSI, 1993, p. 8).

Enfatiza-se na antropologia a necessidade de o etnógrafo conhecer-se para assim ter uma compreensão do outro. O estranhamento é acompanhado do autoconhecimento, assim se pode reconhecer o que se configura como eu e o outro. Conhecer-se implica ter consciência da subjetividade das suas escolhas, saber-se fruto de uma amálgama de sentimentos, valores. Assim, ante a relação com o outro, o etnógrafo pode ter uma compreensão do seu lugar naquela sociedade. Dessa forma, é preciso esquecer o mito de que o antropólogo é neutro, pois os nativos enquadraram-no em categorias e o tratamento que dão ao pesquisador vai de acordo com essa classificação.

Como explica DaMatta (1978), não há como o antropólogo se preparar para o trabalho de campo. Por mais que estude e tenha domínio das teorias que escolheu, o antropólogo se depara com situações que podem ser decisivas para sua pesquisa. E essas situações não são ensinadas ou controladas, dependem da sensibilidade do antropólogo para com o grupo que está estudando. Segundo DaMatta,

É como se na escola graduada tivessem nos ensinado tudo: espere um sistema matrimonial prescritivo, um sistema político segmentado, um sistema dualista, etc., e jamais nos tivessem prevenido que a situação etnográfica não é realizada num vazio e que tanto lá, como aqui, se pode ouvir os *anthropological blues!* (DAMATTA, 1978, p. 31).

Expressão cunhada por Dra. Jean Carter (DAMATTA, 1978) e utilizada por DaMatta, *anthropological blues* refere-se a maneira como o antropólogo se envolve com o campo. É o acréscimo que o etnógrafo dá para além de simplesmente descrever o grupo que estudou. Nas palavras do próprio DaMatta: “por *anthropological blues* se quer cobrir e descobrir de um modo mais sistemático, os aspectos interpretativos do ofício de etnólogo” (DAMATTA, 1978, p. 27). Para DaMatta, experienciar o trabalho de campo é mais que descrever o outro. Apesar de estar idealmente tratando de uma situação na qual o antropólogo está relativizando outra sociedade, o autor também considera trabalhos de campo feitos na sociedade que o pesquisador está inscrito.

A antropologia brasileira inicialmente criticada pelo que era considerado pouco rigor metodológico por fazer pesquisas chamadas de quintal, na própria sociedade (PEIRANO, 1999), mostra-se como uma possibilidade para a discussão sobre o caráter colonial da etnografia. Essa forma de fazer antropologia apontou a alternativa de se fazer etnografia sem necessariamente ter que fazer uma longa viagem até outro de uma ilha distante. Como propõe DaMatta (1978),

O problema é, então, o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os ‘porquês’) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação (DAMATTA, 1978, p. 29).

Ao tirar essa capa, o antropólogo realiza uma viagem vertical. Esse exercício é tão complexo quanto o de relativizar ou familiarizar o exótico, o distante. O estudioso faz uma viagem dentro de si mesmo, rearranjando suas teias de significados, ligando-as de maneira diferente, promovendo rupturas.

Para Gilberto Velho, “o fato de dois indivíduos pertencerem à mesma sociedade não significa que estejam mais próximos do que se fossem de sociedades diferentes, porém, aproximados por preferência, gostos, idiossincrasias” (VELHO, 1978, p. 38). Ou seja, nem sempre o fato de pertencer à mesma sociedade faz com que os indivíduos tenham as mesmas experiências, ou que o antropólogo não possa fazer uma etnografia do seu próprio grupo. Num mundo cada vez mais redondo, na perspectiva de Augé (1997), seria inevitável essa

aproximação do exótico e do familiar. Para DaMatta (1978), familiarizar o exótico ou exotizar o familiar são exercícios igualmente difíceis. Nesse sentido, Velho corrobora:

Este movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranoias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros (VELHO, 1978, p. 43).

Velho, diferente de Roy Wagner, o qual afirma só ser possível enxergar a cultura quando no choque com o outro, mostra ser plausível estranhar a própria cultura e nisso realizar uma boa etnografia. Essa discussão dentro da antropologia tem várias implicações; nessa questão está envolvido o fato de a antropologia ter se firmado por uma lógica colonialista na qual há a superioridade do etnólogo por ter o poder de fazer análises holísticas sobre outro povo. Também, a relação entre exótico e familiar, já que nesse mundo realmente redondo (AUGÉ, 1997) essa divisão é tênue, além do mito de que a ciência, e dentro dela a etnografia, fosse neutra. Além disso, quando Roy Wagner fala da invenção da cultura enquanto objeto antropológico, ele está da mesma maneira questionando essa autoridade do antropólogo quando está fazendo uma etnografia. A antropóloga Jeanne Favret-Saada contribui para esse cenário colocando:

Lendo essa literatura anglo-saxã para ajudar em meu trabalho de campo, fiquei impressionada com uma curiosa obsessão presente em todos os prefácios: os autores (e o grande Evans-Pritchard não era exceção) negavam regularmente a possibilidade de uma feitiçaria rural na Europa de hoje. Ora, não somente eu estava dentro dela, com a feitiçaria era amplamente verificada em várias regiões, ao menos pelos folcloristas europeus. Por que um erro empírico tão evidente, tão grande e tão compartilhado? Sem dúvida, tratava-se de uma tentativa absurda de realizar novamente a Grande Divisão entre ‘eles’ e ‘nós’ (‘nós’ também já acreditamos em feiticeiros, mas foi há trezentos anos, quando ‘nós’ éramos ‘eles’), e assim proteger o etnólogo (esse ser a-cultural, cujo cérebro somente conteria proposições verdadeiras) contra qualquer contaminação pelo seu objeto (FAVRET-SAADA, 2005, p. 157).

Favret-Saada realizou sua pesquisa no Bocage, França, durante três anos, publicando seu livro quase dez anos depois. Segundo a pesquisadora, seria o antropólogo afetado em seu trabalho de campo. É certo que Favret-Saada realizou sua pesquisa durante um longo período para ser afetada. Com isso é importante levantar a questão do tempo em que se fazia o trabalho de campo. De início, os pesquisadores passavam longos períodos dedicados à pesquisa de campo, longe de suas famílias, casa e de outros homens brancos. Atualmente, a necessidade de

uma alta produção acadêmica não permite nem longos períodos em campo nem tanto tempo para publicar os resultados da pesquisa. No fim da década de 1930, Mead publica um artigo que reconhece como legítimo um trabalho de apenas 11 meses de pesquisa (CLIFFORD, 1998). Para aquela geração de antropólogos, esse período podia ser considerado pouco tempo para se realizar uma etnografia, tanto que Mead recebeu várias críticas. Todavia, sob a lógica em que as universidades funcionam atualmente, o tempo em que se está no campo já não é visto com tanta desconfiança. Peirano (1999), ao falar da etnografia na antropologia brasileira, mostra como ela foi criticada por ser feita em fins de semana, ou durante o curto período das férias. Hoje, o tempo que o pesquisador passa em campo não necessariamente legitima seu trabalho.

Nesse sentido, Schuch, Vieira e Peters (2010) explicam sobre a questão do tempo da pesquisa:

Se Evans-Pritchard aconselhava um tempo longo de pesquisa antropológica, hoje em dia é impossível pensar somente na antropologia dos longos trabalhos monográficos, uma vez que as novas realidades do mercado de trabalho antropológico no Brasil trazem demandas como a produção de laudos, consultorias e assessorias para públicos diversos, realizados em tempos por vezes diminutos. [...]

Nesse cenário heterogêneo contemporâneo, talvez o único consenso seja a dificuldade de traduzir a questão sobre como se tornar um antropólogo e as implicações da produção de conhecimento em antropologia, em termos pragmáticos (SCHUCH et al, 2010, p. 11).

Nobre leitor, como você pôde notar por essas páginas que já percorreu, há muitas diferenças entre a etnografia considerada clássica, que tem como expoente Malinowski, e a contemporânea. Isso indica que a antropologia exerce a autocrítica necessária para produzir e renovar seu conhecimento. Um dos aspectos da pesquisa de campo aconselhados por Malinowski que parece se manter, não sem modificações, é o diário de campo. Essa importante ferramenta da pesquisa funciona para que o pesquisador anote tudo o que lhe parecesse fundamental na pesquisa. Ali também se registra as sensações, dúvidas e medos do pesquisador. Inicialmente, o diário de campo aparecia muito afastado do resultado final, e, se era publicado, dizia-se logo na introdução que aquilo não se tratava de etnografia.

Não quero aqui colocar que o diário de campo tenha se tornado equivalente à etnografia. Preste atenção leitor, não é isso. O diário de campo se constrói enquanto se está fazendo a pesquisa, e nele não é preciso ter a lógica da escrita. Etnografia se faz a partir daquilo que se anotou no diário de campo, mas vai além, trabalha e alarga a teoria. Dizer que o diário de campo e a etnografia são equivalentes seria afirmar que a etnografia é simplesmente um método de coleta de dados. Nesse sentido, James Clifford pontua:

Em última análise, o etnógrafo sempre vai embora, levando com ele textos para posterior interpretação (e entre estes ‘textos’ que são levados podemos incluir as memórias – eventos padronizados, simplificados, retirados do contexto imediato para serem interpretados numa reconstrução e num retrato posteriores). O texto, diferentemente do discurso, pode viajar. Se muito da escrita etnográfica é produzido no campo, a real elaboração de uma etnografia é feita em outro lugar. Os dados constituídos em condições discursivas, dialógicas, são apropriados apenas através de formas textualizadas. Os eventos e os encontros da pesquisa se tornam anotações de campo. As experiências tornam-se narrativas, ocorrências significativas ou exemplos (CLIFFORD, 1998, p. 40-41).

Entretanto, é possível perceber que as construções subjetivas aparecem mais claramente trazidas dos diários de campo para a etnografia. Mesmo tendo essa presença mais perceptível, é importante pontuar que as escritas do diário de campo e da etnografia são feitas em diferentes momentos. Na obra supracitada, Clifford está trabalhando a questão da autoridade na escrita. Essa autoridade aparece para o autor em duplo sentido. Tanto é a autoridade no sentido em que o pesquisador é quem, ao final de todo o trabalho, tem o poder de fala, e a sua fala é legítima; como também a autoridade surge no sentido de o trabalho etnográfico ser autoral. Clifford faz uma crítica aos dois sentidos. O pesquisador tem a autoridade e responsabilidade sobre um tipo de fala que é considerado legítimo e verdadeiro que é a escrita. Mas a escrita de uma etnografia se dá um momento diferente daquele da construção do diário de campo. É certo que também no diário de campo é somente o pesquisador quem vai grafar suas impressões, mas ali está o espaço aberto para as impressões, as incertezas do trabalho. Já na escrita final aquela sociedade aparece como um todo amarrado.

“Um diário não é um texto unitário e coerente, mas uma lista de escritos fragmentários ordenados apenas pela sucessão temporal” (SÁEZ, 2013, p. 166). O diário de campo é como se fosse a cultura no nível da vivência: é fragmentado e muitas vezes não tem um sentido bem interligado. Já a etnografia tem a característica de parecer bem arranjada, mesmo que a realidade cotidiana não o seja. Quando o pesquisador vai a campo ele observa e constrói um sentido para os dados que vão sendo escritos no diário de campo. Mas, é preciso ter em mente que dados não são laranjas, eles não podem ser colhidos (SÁEZ, 2013). Afinal, como propõe Geertz (2013), é preciso identificar que tipo de piscadela o sujeito está dando, se é um tique nervoso, uma brincadeira, uma imitação, um ensaio de piscadela, um flerte etc. Quando o pesquisador vai a campo ele precisa interpretar os sentidos das ações do seu interlocutor.

Para Geertz,

Nos escritos acabados, inclusive os aqui selecionados, esse fato – de que o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõe – está obscurecido, pois a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente (GEERTZ, 2013, p. 7).

Geertz propunha que essa interpretação de segunda mão (pois para ele somente os nativos poderiam fazê-lo em primeira mão) devia ser uma descrição densa. Isso implica um mergulho no outro, buscando sempre amarrar as teias de significado que nem sempre estão claras ao nativo. Considere, caro leitor, o fato de que Geertz está falando de uma etnografia clássica, já que ele fez pesquisas no Marrocos e na Ásia, sociedades distantes dele, que era norte-americano. Ainda, a etnografia seria uma descrição densa, contudo encontrar esses significados nas ações do outro não seria fácil. Assim, ele descreve como é o fazer etnográfico:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2013, p. 7).

Os significados precisam ser interpretados conforme as observações do antropólogo. Assim, há a necessidade de uma descrição densa na qual é possível descrever a raça dos carneiros aos quais se fez uma incursão (GEERTZ, 2013). Nesses termos, não é possível dizer que alunos de ensino médio podem fazer uma etnografia. Da mesma maneira, ao tomar Geertz ou Malinowski como referência, muitas das etnografias atuais não seriam consideradas como tal. Preciso dizer que eu não estou comparando as etnografias contemporâneas com o esboço que os alunos criaram. Assim, mais à frente, será possível compreender melhor a etnografia enquanto ferramenta de ensino, como ela pode ser manejada e mediada para que os alunos possam fazer suas próprias descrições sobre incursões a carneiros.

1.4 A espiral do ensino: fechar o livro, dar a aula, voltar ao livro

Ilustre leitor, em especial aquele que é professor de sociologia, essa imagem do livro se fechando lhe é próxima quando saímos da etapa de estudos para a preparação da aula. Essa ideia de fechar o livro não vem num sentido de que o que se estuda não será revisitado, porque o será. Trata-se de um fechar no sentido de sair de um ponto e avançar ao próximo. A fase de estudos demanda muito do professor. Contudo, o próximo passo se constitui de elementos que não podem ser mensurados. Explico-me ao leitor que não é professor, nem faz parte desse universo: o objetivo do educador é fazer com que o educando aprenda e, assim, expanda seus conhecimentos. Contudo, o que liga o ensinar ao aprender não pode, ironicamente, ser ensinado. Depende do arcabouço cultural prévio do discente, do seu interesse, de o conteúdo do ensino fazer sentido para ele.

Muito se discute sobre o ensino, mas não existe uma fórmula mágica para sua prática. O exercício docente é mais que passar conteúdos. Tudo que até agora o nobre leitor tem lido é fruto dos meus estudos para ministrar as aulas nas turmas de ensino médio belmontense. Precisei fechar meus livros, artigos e arquivos, sem que com isso eles saíssem de alcance, para elaborar um plano de aulas. No meu planejamento, estão presentes os meus saberes, como também como eu penso enredar os estudantes em minha aula. Eu não poderia simplesmente transferir minha sabedoria para as cabeças dos aprendizes. Ensinar não é moer informações; é provocar o desenvolvimento cognitivo do educando. Com isso, vamos ao ensino de sociologia no chão da sala de aula.

Segundo capítulo

Lecionando: a mediação didática de cultura

Figura 2- Ilustração de Villamard, Na escola, 1910



Fonte: http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/11/o-futuro-retro-de-villemard.html. Acesso em: 29 maio 2015

Essa cena feita por Villemard, artista francês do início do século XX, serve para iniciar este capítulo sobre o ensino de sociologia. O desenhista tinha como objetivo fazer ilustrações sobre como seria o mundo no ano 2000. A gravura acima seria sobre a educação. É interessante pegar essa figura para pensar o que é ou deve ser a sala de aula. O professor aparece como um moedor de livros, os quais vão diretamente para as cabeças de seus alunos. Segundo Charlot (2006, p. 16) “essa instituição [a escola] não pode produzir o conhecimento no aluno [...]”. A imagem data de 1910, mas ajuda a pensar o ponto que abordarei neste capítulo: o exercício docente. Afinal, o que tem que fazer o educador em sala de aula? Ele vai *mastigar* os livros para que seus ouvintes possam se inteirar deles? Como o docente mediará o conhecimento do livro e o seu próprio para as cabeças dos alunos? É possível fazer essa transferência de saberes?

Não existe uma receita de como dar aulas, tampouco um moedor de livros, e meu trabalho não vem nesse sentido. A minha ideia aqui é discutir o ensino, especialmente o de sociologia, para então mostrar os caminhos que percorri durante meu trabalho. Quero deixar claro que, assim como as perspectivas teóricas, os percursos metodológicos são também escolhas, e implicam em priorizar alternativas em detrimento de outras. Se você, leitor,

estivesse nessa sala de aula, como imagina que se daria o processo de aprendizagem? Olhe a cena: o que o moedor de livros lembra você? Será que o ensino de sociologia está sendo “moído”?

Caso você leitor seja professor de sociologia, sabe que tem autonomia para adaptar meu trabalho na sua sala de aula, pois é você quem conhece sua turma, as especificidades do local no qual leciona, que temas seriam melhor adequados a sua proposta. Isso não seria *moê-lo*, pois se distancia do movimento de moer o saber para o aluno. O ensino, tal como proponho, é um exercício relacional e não transmissivo. A aprendizagem precisa fazer sentido para quem aprende. A pintura anuncia um tempo em que nem os professores nem os alunos se esforçam para ensinar e aprender. Mas essa previsão não se confirmou, pois o aprendizado depende também do estudante. Nesse sentido, Charlot corrobora: “o problema pedagógico fundamental está aí: obter, de uma forma ou de outra, uma mobilização intelectual do aluno” (CHARLOT, 2006, p. 12).

Ademais, ao considerar a adequação, o professor tem em mente um importante aspecto do ensino: o aluno não é prato raso. Ao contrário da figura representada, o discente atua no processo de ensino, ele não é apenas passivo. O educando já vai para a escola imbuído dos saberes previamente aprendidos em outros meios, como o familiar, e é a partir disso que ele vai se apropriar dos conteúdos escolares. É certo que em algumas abordagens o aluno é mais ouvinte, entretanto, o objetivo é fazer com que ele não só ouça como pense por si também, ampliando seus conhecimentos. E o papel do professor é ser o catalisador para que o aprendente desenvolva seu aprendizado a partir dos sentidos que já compunham seu arcabouço de conhecimento. Como coloca Leodoro, “a curiosidade é o motor, a autonomia no processo é o combustível, a mediação dialógica do professor é o maquinista” (LEODORO, 2009, p. 109).

É sobre esse aspecto que vou discutir. O educador pode ter claro o seu objetivo de aula, a partir disso fazer o seu planejamento de ensino. Contudo, nem sempre está evidente que o docente está mediando conteúdos para seu aluno. A imagem colocada acima traz uma representação de ensino antagônica ao modelo que vou discutir, pois anuncia um tempo em que nem os professores nem os alunos se mobilizariam para ensinar e aprender. Talvez ela sirva de exemplo para que você leitor possa perceber o avesso daquilo que se propõe aqui para o ensino de sociologia. Caro leitor, você verá que eu não tentei *moer* os conceitos socioantropológicos para os discentes. Foi justamente o contrário, os educandos é que se mobilizaram a aprender, a enxergar o mundo por meio dos conceitos. O meu papel apenas foi de facilitadora desse processo.

A segunda parte deste capítulo servirá tanto para se discutir o que é uma mediação didática como para explicar como elaborei a que efetivei. Acredito que essa seja uma parte fundamental para o meu leitor, no papel de educador. Embora cada sala de aula seja única, caro docente, esse trecho mostra os meus percursos, planejamento e a execução da aula que podem contribuir para a sua prática. Também ajudará para que um possível leitor que não está em sala de aula veja as dificuldades e como é exigido do profissional um conhecimento teórico que se transmutará para que o educando possa formar e transformar os seus próprios saberes. A partir daí, fiz uma discussão de como se pode utilizar a etnografia como ferramenta de ensino. A prática etnográfica é própria da antropologia e, apesar de sua complexidade, pode auxiliar no ensino de sociologia na escola média. A proposta que levei aos alunos era de que eles, após a aula sobre o método etnográfico, tentassem elaborar um diário de campo. Aqui eu irei descrever meus caminhos teóricos e práticos¹³. Nesse trecho do trabalho farei uma descrição das aulas dadas, as reações dos alunos e, da mesma forma, as minhas reações.

2.1 Mediação didática

Embora o professor se utilize da mediação didática, muitas vezes ele não está consciente de que está aplicando. A mediação didática tem uma ideia simples: é a maneira como o docente encontra para fazer com que o seu conhecimento proporcione ao educando desenvolver seus próprios saberes. O ensinante precisa saber sobre o conteúdo antes, assim ele estuda, pesquisa sobre o que vai ensinar. A partir daí, ele planeja sua aula pensando em como vai fazer para que o aprendente compreenda aquele objeto de estudo. Apesar de a ideia ser elementar, a execução não o é. A mediação didática entra justamente para ajudar o professor a atingir o seu objetivo profissional: fazer com que o aluno compreenda o mundo a seu redor. E, mais, dar ao discente a autonomia de, a partir do conhecimento, transformar a suas próprias estruturas de significado de maneira crítica. Esse objetivo não deve se restringir à sociologia, mas é uma premissa da educação em geral de formar um cidadão crítico (BRASIL, 2006).

Sabe-se que os autores da educação utilizam transposição didática, mediação didática e didatização de conteúdo para referir-se ao exercício de fazer com que o conhecimento do professor se transforme numa ferramenta para o aluno poder formar ou transformar seus próprios conhecimentos. Esses conceitos não são sinônimos. A transposição didática, tal como concebida por Chevallard, centra-se no conhecimento acadêmico (saber sábio) como principal

¹³ Meus roteiros de aula serão apresentados mais detalhadamente em apêndice.

referência para a constituição do objeto de ensino; a legitimação dos saberes escolares vai depender da comunidade de pesquisadores acadêmicos. Já o termo mediação didática surge a partir de críticas ao conceito de transposição, pois considera-se as práticas sociais como instâncias legitimadoras importantes em relação à introdução ou permanência de novos saberes na escola. Dessa forma, o termo mediação abarcaria outras dimensões que contribuem para legitimar ou redefinir o conhecimento escolar, além de considerar as diferentes dimensões do currículo. Nesse trabalho a ideia que mais se aproxima é a de mediação didática, por isso vai ser a utilizada. Entretanto, com vistas a preservar a ideia dos autores utilizados, nas citações diretas o termo transposição didática também aparecerá.

A mediação didática é a transformação de um saber em um objeto de estudo. É uma adaptação para que o estudante possa enxergar e compreender aquele objeto de estudo. Como coloca Silva (2011), “[...] o professor não pode realizar a transposição didática, mas apenas operar nela” (SILVA, 2011, p. 190). Por isso, a ideia de um educador que *mói* livros é oposta à perspectiva de ensino abordada. O ato de fazer com que o educando aprenda é complexo, não é linear ou único, depende também do estudante. Assim, os efeitos do aprendizado repercutem diferentemente em cada indivíduo. Na minha experiência foi isso que fez com que, por exemplo, cada aluno tivesse perspectivas diferentes em cada diário de campo elaborado.

À medida que o professor oferece instrumentos para que o aluno produza seu próprio conhecimento, o discente poderá criar consciência das interações sociais que o cercam. Assim, “[...] o professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem” (MIZUKAMI, 1986 *apud* MAIA; SHCEIBEL; URBAN, 2009, p. 76). A maneira como circulam nos espaços muda também, pois é a visão sobre as coisas que é repensada. Por exemplo, quando os alunos de São José do Belmonte, após as aulas que ministrei, foram à Casa da Cultura da cidade, disseram nunca ter pensado nas coisas que haviam lá daquela forma. O museu é o mesmo: o que estava diferente eram os estudantes.

A mediação didática parte de um princípio simples: o educador precisa ter o conhecimento teórico/acadêmico e precisa saber como transformar o seu saber para que o educando possa ele mesmo formar o seu saber. É o ponto do elo entre o lecionar e o aprendizado do discente. Apesar de a ideia ser simples, a concretização não é assim tão elementar. Não existe um método infalível para realizar essa mediação, pois ela depende da interação dos dois atores, tanto o docente quanto o discente. É importante evidenciar o papel do educando nesse processo de mediação didática. Segundo Leodoro,

Se definirmos que educar não é somente transmitir conceitos e que no ato educativo os atores envolvidos utilizam a linguagem para ensinar e aprender, enfim, para formar a rede sinérgica de reflexões, então a mediação pedagógica pode ser definida como um conjunto de práticas adotadas pelo professor [em detrimento de outras] para facilitar todo este processo (LEODORO, 2009, p. 116).

Nesse ponto, é interessante abordar Mills (2009) para pensar a falta de linearidade do aprendizado. Com a ideia do artesanato intelectual, o autor sugere a necessidade de manter um diário de anotações. O artesão intelectual usa seu diário constantemente, sem deixar passar anotações e observações e esse treinamento é que fecunda a imaginação sociológica (MILLS, 2009). Também, as anotações servem para que sejam revisitadas e rearranjadas. Isso porque a expansão do conhecimento é contínua sem ser simples. Os *insights* sobre notas antigas podem só fazer sentido posteriormente. Mills recomenda que o sociólogo trabalhe 24 horas por dia e não somente quando precisa fazer projetos de pesquisa ou ser aprovado por alguma comissão. Da mesma forma, o exercício de aprender não se limita ao momento da prova. Mills pontua:

Servindo como um controle ao trabalho repetitivo, seu arquivo permite conservar sua energia. Estimula-o também a aprender ‘pensamentos marginais’: várias ideias que podem ser subprodutos da vida cotidiana, fragmentos de conversas entreouvidas na rua, ou mesmo sonhos. Uma vez anotadas, essas coisas podem levar a pensamentos mais sistemáticos, bem como emprestar relevância intelectual a experiências mais diretas (MILLS, 2009, p. 22-23).

O que ocorre na avaliação é que o professor é obrigado a mensurar o quanto o aluno aprendeu naquele momento. Existe uma expectativa de que o discente atinja minimamente um grau de conhecimento em um determinado tempo. Porém, a construção do saber do educando pode se dar posteriormente. Ao mesmo tempo, o saber se constrói e se desfaz o tempo inteiro. Não é um acumulado de caixas empilhadas. Muitas vezes o aprendizado só vai fazer sentido para o aprendiz tempos depois. O que significa que o objetivo do ensinamento foi atingido, só não no momento esperado. Pensar dessa forma, por outro lado, ajuda a retirar do professor a carga única do mestre, dotado de saber. O saber do docente também se transforma, muitas vezes, em aula.

Portanto, o processo de mediação didática é complexo porque é difícil de ser mensurado. Não existe uma medida para o professor saber se há um problema com a sua mediação ou com a avaliação que ele faz do aluno. Também, não existe um modelo de mediação a ser seguido. O que basicamente o professor vai fazer é decodificar seu saber científico para o aluno, adaptando à linguagem do aprendente. Mas o saber do mestre e do estudante são únicos, por isso não é

possível um padrão de aula. Quando relato minha experiência é para nortear você educador que está lendo esse trabalho, não para que se sinta obrigado a fazer uma réplica.

Assim como a linguagem deve ser adaptada ao nível escolar do aprendiz, o objetivo do ensino deve ser correspondente, pois não se pode desejar que os alunos do ensino médio tenham a mesma maturidade intelectual e crítica que um graduado, por exemplo, deve ter. Da mesma maneira, no meu trabalho, não poderia exigir que os alunos tivessem o mesmo olhar que o meu, ou com a mesma complexidade da minha monografia. O professor quando monta a sua aula considera quem são seus alunos, isso significa dizer que os discentes também têm parte no processo de mediação. O momento do aprendizado exige que os dois atores, educador e educando, atuem conjuntamente. A figura colocada no início ilustra um professor que transfere conhecimento. No entanto, não é possível fazer com que o saber sai da cabeça de uma pessoa para a outra. As duas interagem, e por isso, é importante considerar o papel do estudante no processo de ensino. Nesse sentido, Charlot (2006) coloca:

Eis aí uma das chaves para compreender a condição do professor: ele deve fazer alguma coisa, e ele será cobrado por aquilo que tiver feito, mas ele não pode produzir diretamente o resultado de sua ação. O que vai produzir ou não o conhecimento é a atividade intelectual do aluno, e este tem a capacidade de bloquear todo o processo (CHARLOT, 2006, p. 16).

Por esse motivo, quando duas alunas do turno noturno declararam não querer interagir nas aulas, elas optaram por bloquear qualquer esforço de ensino que eu poderia ofertar. Elas tolheram a relação de ensino-aprendizagem se recusando a participar.

Tendo claro a sua intenção em sala de aula, o educador orchestra seus conhecimentos, tentando aclará-los para o educando para que estes possam aprender. O momento do aprendizado não precede de uma receita. Como coloca Charlot, “nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para o aluno aprenda. Com frequência, esse ‘algo’ consistirá em ensinar; outras vezes, pode tomar outra forma” (CHARLOT, 2006, p. 15).

A falta de prescrição para fazer com que o aluno aprenda se dá justamente porque cada indivíduo tem caminhos de aprendizagem diferentes. Não há linearidade para que se possa ensinar ou aprender, portanto os caminhos aqui escolhidos têm repercussões diferentes para cada um dos discentes envolvidos. Para a sociologia esse processo de ensino torna-se ainda mais complexo por se ter como objetivo o clichê de formar o cidadão crítico. Embora seja uma disciplina intermitente e com volta recente aos quadros escolares, muito se discute sobre seus objetivos e meios para que possa atingi-los. Dessa forma, caro leitor professor de sociologia,

você adentrará mais especificamente nas abordagens escolhidas como uma via possível de ensino de cultura na escola média.

2.2 Sobre o ensino de sociologia

Há várias tendências pedagógicas, as quais variam de acordo com os objetivos de ensino. Saiba leitor, elegi a abordagem sociocultural (MAIA; SHCEIBEL; URBAN, 2009) como a mais adequada à proposta. Esta opção é a mais conveniente, posto que “à medida que o homem se integra em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tem a consciência de sua historicidade, construindo-se e chegando a ser sujeito” (MAIA; SHCEIBEL; URBAN, 2009, p. 75). Afinal, já que a proposta é fazer com que os alunos produzissem suas próprias perspectivas etnográficas, eles seriam observadores participantes e, a partir daí, críticos em relação ao seu meio.

O ensinante seria o mediador e instrumento no desenvolvimento potencial dos seus alunos. Portanto, o docente deve em primeiro lugar ter consciência do seu papel em sala de aula, para, desta forma, ter uma atuação condigna com a sua importância no desenvolvimento dos discentes. Promover a interação, a troca de experiências é essencial, pois os alunos irão construir trocando suas experiências, e, assim, na ajuda mútua, aprender e posteriormente se desenvolver. Os alunos aprendem também entre si. A exemplo, quando questionados sobre o lugar da morte e o sentimento que ela gera, uma das alunas colocou que seria natural chorar a perda de alguém querido, enquanto outro aluno contestou em negativa. Primeiro, ele lembrava que eu havia falado sobre isso na aula, tanto que, quando ele assistiu a um documentário na televisão sobre as diferentes maneiras como as pessoas lidam com a morte ao redor do mundo, ele disse ter se lembrado da minha fala. Daí, esse estudante começou a explicar tudo que havia visto e assim, os outros também, e eu inclusive, pudemos aprender com o conhecimento que aquele menino trazia.

Da mesma forma, é importante considerar a avaliação do aluno, pois se é no desenvolvimento potencial que o professor atua, não faz sentido avaliar um conhecimento que já está aprendido, do desenvolvimento real. Ainda que subjetiva, a avaliação da participação nas atividades de sala é um bom método, pois o professor pode perceber como o aluno está evoluindo. No caso deste trabalho, minhas observações de estenderam para fora da sala de aula, quando os alunos foram convidados a olhar a festa da Cavalgada à Pedra do Reino a partir da perspectiva etnográfica. A excelência do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promover avanços no desenvolvimento do educando com base naquilo que potencialmente ele

poderá vir a saber e não naquilo que já sabe. Por isso, quando os levei para fazer um trabalho de campo, os alunos foram estimulados a pensar sobre o que não sabiam, a investigar para assim aprender.

Também para o ensino das Ciências Sociais, é fundamental a interação, dado que ao fazê-los compreender as diversidades do seu entorno a partir do outro, proporciona-se uma reflexão da relação sócio-metabólica do homem com o meio. Quando há o diálogo entre os alunos e o professor se está em um processo interpessoal, onde alunos constroem entre si o que é a cultura da qual participam e a relativização da mesma.

A cultura é em si objeto de estudo das ciências sociais. Dessa maneira, ao instigar os alunos a refletirem sobre si mesmo, os outros, as relações sociais, o educador está também fazendo com que eles estudem a sociologia. Propiciar a relação é fundamental para o ensino de sociologia, pois a intencionalidade é provocar uma série de reflexões sobre os processos sociais a fim de estimular uma desnaturalização da realidade e mostrar os sentidos da sua funcionalidade. Ao professor, cabe o papel de provocar a discussão e fazer com que os próprios discentes se compreendam como constituintes da sociedade, formando livres-pensadores críticos do mundo que os cerca. Portanto, como mediador e instrumento do desenvolvimento potencial do aluno, o professor de sociologia, a partir do que o aluno já sabe sobre a sociedade e sua cultura, proporcionará uma desnaturalização das estruturas sociais, desta forma uma mudança mental sobre conceitos sociais que os alunos tinham.

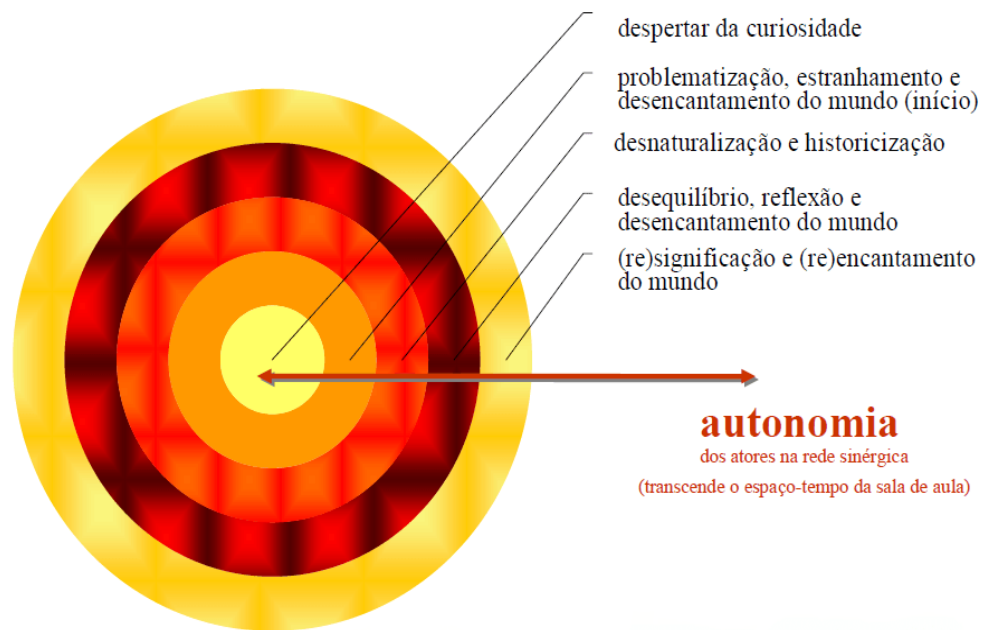
Segundo Meirelles e Schweig (2008):

[...] a tarefa do professor de Sociologia – e também do antropólogo que adentra a sala de aula – reside na busca das pré-noções que existem nos educandos, o qual deve oportunizar a estes a sistematização e o estabelecimento de um diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade na qual este está inserido. Dessa forma, aqui fazemos referência a desnaturalização dos aspectos socialmente construídos, de modo que este é um importante objetivo a ser perseguido pelo professor em suas aulas (MEIRELLES; SCHWEIG, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, e tomando o sócio-construtivismo como a abordagem eleita, a imagem a seguir de Leodoro (2009) sintetiza o processo da disciplina de sociologia no ensino médio. Entendo, assim como Leodoro (2009), que o conhecimento não tem um percurso único. A figura elaborada por Leodoro ilustra bem sobre as etapas envolvidas no ensino de sociologia perpassando a mediação dialógica do professor enquanto provocador-cognitivo.

Figura 3 – A mediação dialógica no processo da disciplina Sociologia

Mediação dialógica do professor provocador-cognitivo



Fonte: LEODORO, 2009, p. 110

Tomando-se essa figura de Leodoro (2009), pode-se entender como funciona o ensino de sociologia. Pela própria autora,

Seus elementos não são necessariamente subsequentes, pois o conhecimento pretendido se dá a partir da interação das relações que o aluno desenvolve e estas – por sua vez – não podem ser previstas, malgrado o fato de nós professores sempre pretendermos fazê-lo (LEODORO, 2009, p. 102).

Também utilizando-se de uma abordagem sócio-construtivista, Leodoro coloca como é primordial a incitação da curiosidade como motor do aprendizado. Afinal, pela perspectiva de Vygostsky (1994), entende-se que é a partir do conhecimento que o discente já tem do mundo que vai ocorrer o aprendizado, o qual vai gerar ampliação do desenvolvimento. Tendo por base essa prerrogativa, iniciei minha aula provocando os discentes sobre as suas compreensões de cultura, cultura popular e o que sabiam da festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Quando Leodoro sintetiza em imagem os processos que envolvem o ensino de sociologia pensa também no que é o ensino de maneira geral. Pensando a sociologia para além do chavão de formar o cidadão crítico, vê-se a possibilidade de o jovem enxergar a si próprio enquanto componente da sociedade.

O percurso para que uma pessoa possa desenvolver o aprendizado não é único, nem prescinde de receitas ou fórmulas. Mais de 50 anos após Mills (1975) ter publicado *A*

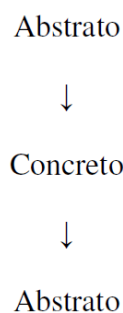
Imaginação Sociológica, a possibilidade da sociologia como artesanato intelectual reforça a abordagem sociocultural, pois vê o conhecimento sendo ampliado a partir da curiosidade, da observação do mundo. A ideia de ensino que trabalho é totalmente contrária à ilustração do início do capítulo, pensada por Villemard para os anos 2000; o professor não vai *moer* livros para que eles entrem nas cabeças dos alunos. O educador é um impulsionador para que o educando desenvolva seu próprio conhecimento.

Destarte, quando o professor planeja a mediação didática ele está procurando o melhor meio para que seus discentes possam desenvolver seu aprendizado. O caminho para alcançar esse objetivo não pode ser mapeado, mas indicado, conforme colocam Meirelles e Schweig:

Nesse sentido, para a efetivação desse objetivo, se partirmos da lógica de construção do conhecimento a partir de uma abordagem construtivista com base nas categorias propostas por Jean Piaget teremos que o processo de construção do conhecimento poderia se dar com base em dois caminhos distintos – não excludentes entre si, mas, sobretudo, complementares – que tanto os alunos como os professores percorrem com vistas à significação/ressignificação de conteúdos trabalhados em sala de aula. Tais caminhos, tecidos a partir da abordagem que aqui propomos, parte da interação dialógica entre aluno e professor e, desses sujeitos com o meio, com as pessoas que os cercam, com o contexto da sala de aula da qual fazem parte. Desse modo, não excluem de forma alguma, portanto, a realidade vivida pelo aluno fora da sua escola, na sua comunidade, na sua casa (MEIRELLES; SCHWEIG, 2008, p. 6).

Os caminhos que são ilustrados por Meirelles e Schweig (2008) vão servir não só para exemplificar as trajetórias do ensino de sociologia, mas também deste trabalho. Segundo a figura proposta por Meirelles e Schweig (2008), o roteiro do professor é o seguinte:

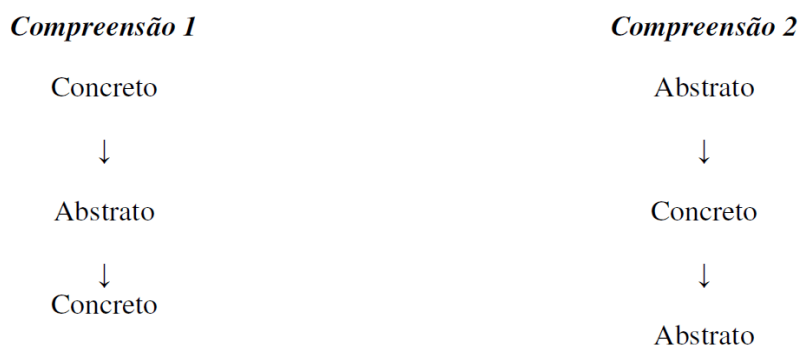
Figura 4 – Modelo hipotético do processo de construção do conhecimento: refazendo o caminho percorrido pelo professor



Fonte: Meirelles e Schweig, 2008, p. 6

Para o educador ocorre da seguinte maneira: ele estuda, pesquisa e planeja para lecionar, executa sua aula, e volta a refletir sobre sua ação na avaliação, além de fazer uma volta ao conhecimento que pode ser ampliado e modificado por causa dos estudantes. Estrada semelhante ocorre nesse trabalho; primeiro, a discussão teórica que já é uma sintetização de todo o meu estudo, depois, essa discussão sobre a mediação didática que vai ser seguida pela descrição das aulas, e, por fim, a observação e avaliação do que os discentes aprenderam na proposta implementada. Da mesma maneira que ocorre no ensino, onde o percurso do professor se coaduna com o do aluno, nesse trabalho a trajetória do educando também está presente. Para Meirelle e Shweig (2008, p. 6) há duas possibilidades para o “modelo hipotético do processo de construção do conhecimento: refazendo o caminho percorrido pelo Educando”. Esses caminhos estão representados na figura 5 a seguir:

Figura 5- Modelo hipotético do processo de construção do conhecimento: refazendo o caminho percorrido pelo Educando



Fonte: Meirelles e Schweig, 2008, p. 6

O percurso do educando aparecerá no meu trabalho por meio das descrições do campo que eles fizeram e a avaliação de seus cadernos de campo e fotos. Suas trajetórias também estarão presentes, assim você leitor que é professor de sociologia, poderá enxergar não só o seu caminho para lecionar, mas o do educando no exercício do aprendizado. Há coincidências nesses caminhos, pois os percursos coincidem. Apesar de já ter colocado que o processo de mediação didática não se trata de um método ou caminho de ensino, trago como foi o meu planejamento de ensino, meus objetivos em sala de aula. O diferencial de minhas aulas foi trazer a etnografia como método não só de pesquisa, mas de ensino. A etnografia é o elo que vai ligar o meu arcabouço sobre o que é cultura com a aprendizagem dos alunos. A etnografia vai ser a ponte para que os alunos percorram um novo saber com suas próprias pernas, buscando e renovando suas estruturas mentais.

Tendo em conta essa preocupação com a apropriação do aluno, bem como com a discussão para o professor de sociologia sobre os métodos de ensino, agora vou descrever como foi o processo de construção e a execução das aulas. A mediação didática não é passível de transcrição, mas a partir das experiências aqui descritas, você leitor, que é professor de sociologia no ensino médio, poderá organizar e adaptar suas aulas conforme as necessidades e especificidades de seus educandos. Vindo na ideia da mediação didática, o primeiro capítulo foi uma discussão do meu saber acadêmico a partir de minhas pesquisas teóricas e esse próximo passo será justamente esse ponto em que o lecionar proporciona o aprendizado.

2.3 A etnografia como ferramenta de ensino

Respeitável leitor, é importante dizer, antes de qualquer coisa, que já há trabalhos que pensam a etnografia como ferramenta no ensino de sociologia (PIMENTA, 2013; OLIVEIRA, 2012). Isso não implica em falta de ineditismo no meu trabalho, pois a etnografia não se bastou com as assertivas de Malinowski. Nesse sentido, o diferencial desta dissertação é porque coloquei a festa da Cavalgada à Pedra do Reino como tema a ser etnografado pelos estudantes de ensino médio. Ademais, quero fazer uma distinção aqui: existem trabalhos acadêmicos que pensam a possibilidade de se fazer pesquisa em educação utilizando a etnografia como método. Entre esses, os de Marli André (1995) têm, no Brasil, maior destaque. Mas aqui estou me referindo a pensar na possibilidade de que a etnografia seja mediada para o ensino de sociologia no ensino médio e que os alunos possam eles mesmos fazerem suas observações participantes.

Com isso, nesse momento do trabalho eu estou pensando em como fazer essa mediação da etnografia para a sala de aula. Adianto que os alunos de ensino médio não vão fazer uma etnografia no seu sentido clássico, antropológico. Nem o poderiam, já que o objetivo do professor de sociologia do ensino médio não é a formação de pequenos antropólogos. Durante as aulas e o exercício de observação que eles fizeram, a minha intenção era de que pudessem ir além da simples pesquisa convencional, que usa a internet ou livros. Eu tinha como objetivo fazer com que eles pudessem ver seu próprio mundo por meio de lentes socioantropológicas, percebendo que o saber ultrapassa os muros escolares, que ele é também formado fora do ambiente escolar.

Antes, vou explicar por que os alunos não fizeram etnografia em seu sentido clássico. Bem, como já foi colocado, a etnografia parte da teoria antropológica e deve voltar a ela acrescentando mais que mera descrição e comprovação. Assim, por mais que eu tenha apresentado trabalhos e autores importantes na antropologia, os estudantes não têm

embasamento teórico suficiente, nem leram outras etnografias. Eu expliquei e ensinei o que é uma etnografia, mas eles não tiveram acesso, por exemplo, a nenhuma descrição densa de briga de galos balinesa (GEERTZ, 2013), ou sobre o *kula* (MALINOWSKI, 1976). Além disso, os alunos, a partir de suas observações, foram instruídos a fazer diários de campo, contudo, eles não voltaram às suas anotações para elaborar uma etnografia. Como vai ser possível detalhar no próximo capítulo, os diários de campo tiveram perspectivas diferentes, no entanto, em alguma medida, um aluno influenciou o outro durante a pesquisa de campo.

Assim, o que propus a eles foi uma observação atenta às características da festa que os rodeava. Para mediar a etnografia para a sala de aula, propus que os educandos fizessem um trabalho de perspectiva etnográfica. Apesar de compreender a importância e o lugar da etnografia dentro das ciências sociais, especialmente da antropologia, não pedirei desculpas aos antropólogos. Não estou maculando um método tão prezado, pois como coloca Pimenta (2013, p. 9), “primeiramente, é fundamental retirar a pesquisa de um pedestal em que apenas alguns privilegiados podem alcançar”. Dessa forma, observei o cuidado teórico-metodológico com a etnografia além de ajustar o trabalho desenvolvido dentro dos preceitos das ciências sociais.

A utilização da etnografia se dá porque se tem por princípio, no caso de uma investigação sobre sua sociedade, uma exotização do familiar, o que imediatamente implica em um estranhamento da realidade. Outro fator interessante da etnografia é que ela não requisita materiais, podendo ser exercitada em qualquer lugar. Como propõe Pimenta:

Poderíamos utilizar a etnografia como um estimulante exercício da imaginação sociológica. Do ponto de vista prático, o exercício etnográfico poderia ser realizado em qualquer escola – por mais precária que sejam suas condições, pois o discente poderia elaborar relatos etnográficos de contextos acessíveis a ele: na sua família, na sua rua, no seu bairro, na sua comunidade rural, no seu grupo juvenil, no seu trabalho, etc. É comum professores objetarem novas práticas pedagógicas pela falta de condições objetivas, porém o relato etnográfico não exige, *à priori*, uma estrutura institucional para sua realização. Exige dos professores além do conhecimento sobre a arte da pesquisa, um planejamento que possibilite o trabalho etnográfico ao longo de determinada quantidade de semanas ou de bimestres, algo que dependerá muito do nível de desenvolvimento dos educandos e dos objetivos elaborados pelo docente (PIMENTA, 2013, p. 10).

Quando o docente propuser na sala de aula que o aluno exercite a perspectiva etnográfica, deve também explicar o que é a etnografia, basicamente sua construção na antropologia, vicissitudes ou como eles poderão sentir suas notas de *anthropological blues* (DAMATTA, 1978). Nas aulas que lecionei, o último ponto foi sobre a etnografia, procurando explicar o que era o método, afinal, tanto a ideia como a palavra são distantes do vocabulário

dos adolescentes. Finalizei as aulas convidando-os a fazer um trabalho de perspectiva etnográfica. Durante a atividade, eles deveriam fazer um diário de campo e fotografar a festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Os alunos foram encorajados a colocar as dúvidas em seus diários de campo para que percebessem que é a partir das inquietações que eles vão construir seus conhecimentos. Nesse sentido, Amurabi Oliveira corrobora:

Se ansiamos que nossos alunos conheçam um grupo indígena, um assentamento rural, ou mesmo um asilo, uma igreja, etc., precisamos antes discutir em sala de aula sobre estas realidades sociais, necessitamos despertar olhares atentos e curiosos, sensíveis a detalhes que poderiam passar despercebidos por aqueles que não desfrutassem de um debate prévio caso apenas fossem a campo (OLIVEIRA, 2012, p. 89).

A etnografia, sendo mediada na sala de aula de sociologia, pode contemplar a aliança do ensino com a pesquisa. Assim, os professores não ficariam distanciados da pesquisa empírica. Evidente que lecionar tem como pressuposto a exploração de bibliografia para aprimoramento conceitual no planejamento da aula, entretanto, nessa proposta, o docente dá um passo além: vai com os seus aprendizes explorar o mundo. Durante todo o trabalho de campo, acompanhei os discentes, primeiro para guiá-los, mas também para que fizesse minhas observações sobre eles. Para Pimenta,

Ademais, assumir a pesquisa como princípio educativo possibilitaria a um só tempo desenvolver a imaginação sociológica dos adolescentes e jovens e, também, inserir a pesquisa como pressuposto fundamental para a formação de professores, rompendo com a dicotomia entre ensino e pesquisa (PIMENTA, 2013, p. 9).

A antropologia pode auxiliar para que o discente reflita sobre a sociedade da qual faz parte, a sua cultura, bem como outras culturas e lugares. A etnografia pode ser o caminho para que ocorra essa reflexão, pois, como descreve Oliveira (2012, p. 88): “a etnografia surge, justamente, a partir de uma ruptura com um modo de conhecer o outro, situando como fundamental o contato, e, mais que isso, o convívio, para se compreender uma determinada realidade cultural”. Porém, mais que uma defesa do método, quero aqui mostrar o percurso e percalços dessa mediação. Ilustre leitor, se você é professor de sociologia, não pense esse meu caminho como a única via possível.

A etnografia pressupõe um aprofundamento teórico, ao qual alunos de ensino médio não devem ser expostos. Por esse motivo, os educandos fizeram um trabalho de perspectiva

etnográfica, ou, como coloca Oliveira (2012), foram apresentados ao método etnográfico, como proponho a seguir:

Evidente que alunos de ensino médio não são antropólogos e não irão elaborar densas etnografias. Contudo, a pesquisa etnográfica é um modelo de pesquisa diferenciado do que é feito comumente nas escolas brasileiras, e com a condução do professor, uma experiência do senso comum pode se converter numa experiência etnográfica, fazendo da pesquisa escolar uma vivência elaborada (MOURA; MELO; DUARTE, 2015, p. 9).

E o que se espera desse trabalho de perspectiva etnográfica? Quais são suas características? Em que pontos se aproxima ou se afasta da etnografia? Como isso pode ser mediado para o estudante? Qual a relevância desse modelo de ensino para a sociologia na escola?

Assim como na etnografia, o estudante de ensino médio precisa ser apresentado à teoria antropológica. Quando você professor for propor o trabalho de perspectiva etnográfica, ou qualquer outro método das ciências sociais que se aproprie para o ensino, deve ter claro o tema que vai abordar. Dessa maneira, antes de os alunos irem a campo, devem ter seus olhares tocados pela teoria. Nesse caso, a minha proposta era de que os discentes de São José do Belmonte fizessem um trabalho sobre a festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Para isso, eu lecionei aulas sobre cultura, em seu sentido antropológico, apresentando ideias gerais, discutindo com eles o que era de seus cotidianos que podia ser considerado cultura ou não. A partir daí, discuti temas como cultura popular, festejos populares e especificamente a festa da Cavalgada para só então apresentar-lhes ao método etnográfico como proposta de pesquisa escolar.

O primeiro ponto é que o educando precisa estar guiado à luz da teoria antropológica, pois se assim não o fosse, o trabalho não teria essa perspectiva etnográfica, seria mero achismo. Além disso, não faria sentido para o ensino de sociologia, seria uma observação *per se*, sem propósitos. Colocar as lentes da socioantropologia ajuda o aluno a olhar de forma diferente, estranhada. Ademais, como ele poderia fazer um trabalho de perspectiva etnográfica sem nem ao menos sabe o que seria uma etnografia? Não adianta dar uma ferramenta sem antes ensinar a usá-la. Ensinar a usar é mais que falar sobre a ferramenta, não deixando de passar por essa etapa, é instruir na sua utilização, levá-los à prática. Tanto é preciso que o aluno aprenda teoricamente sobre o tema que vai abordar, como também sobre o que é a etnografia ou qualquer outro método que o professor se aproprie para iluminar o conteúdo da disciplina, dentro da realidade local.

O professor que se propuser a essa empreitada precisa ter clareza sobre o que quer abordar, e passar esses pontos para a turma. Evidente que o docente vai trabalhar recortes da teoria, o que fará de acordo com seus objetivos e características da turma. Da mesma forma, a etnografia foi apresentada de forma mais sucinta. Ao planejar minhas aulas, busquei trazer a proposta das Orientações Curriculares (2006) de trabalhar com tema, teoria e conceito. Selecionei o conceito de cultura e cultura popular para ser visto por meio da teoria interpretativa de Geertz, tomando como tema a festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Ainda, trouxe a perspectiva etnográfica para aproximar o ensino teórico da sala de aula com a vida prática dos estudantes. Mais à frente irei descrever as aulas que lecionei mais detalhadamente.

É preciso mostrar ao aluno que ele deve fazer mais do que observar. Lógico que não se pode esperar que um adolescente faça uma análise profunda sobre suas observações, mas ele pode sistematizar esse pensamento, trazendo aprendizagens trabalhadas em sala de aula. Esse foi o caso da estudante A. C. que abordou a característica histórica da festa, lecionada em sala, no seu caderno de campo. Mais que isso, ela pode trazer suas próprias aprendizagens, explorá-las, afinal, o objetivo é fazer com que amplie seus conhecimentos a partir da observação estranhada. A. C. fez, por exemplo, pesquisas de autores locais para minuciar a história do evento sebastianista de Pedra Bonita. A observação participante em si e a mera descrição não podem ser consideradas etnografia. No entanto, constituem-se num avanço consistente na prática pedagógica da pesquisa escolar, pela densidade da proposta e pelo interesse que pode despertar no discente: ele não vai à festa e anota o que viu, antes disso ele é munido de instrumentos que permitam um olhar embrionariamente socioantropológico. No trabalho de perspectiva etnográfica, o discente deve, além de mostrar suas observações, também explorar seus aprendizados e os questionamentos que surgirem quando em trabalho de campo.

Como sugere Oliveira (2012), após o aluno aprender teoricamente sobre o que irá observar antes de ir a campo, é bom montar um roteiro de perguntas e direcionamentos para o que os alunos devem atentar. O educando deve estar envolvido na montagem desse roteiro, pois assim ele verá um sentido naquilo que estará fazendo. As perguntas serão sobre as suas dúvidas, aquilo que lhe parece pertinente. O professor pode e deve também direcionar os alunos, instigá-los com questões sobre as quais ainda não pensaram. Quando trouxe o roteiro de perguntas e sentei com os discentes para discutir de forma a ampliá-lo com suas indagações, um dos alunos apontou uma perspectiva bem interessante. Na opinião dele, seria pertinente entrevistar o prefeito da cidade, assim poderíamos saber sobre a mudança na sua perspectiva sobre a festa antes, como belmontense comum que participava do festejo, e agora como prefeito, uma figura política e que atua também como um dos patrocinadores da Cavalgada.

Ainda, antes de ir a campo é preciso mostrar aos alunos a importância de ouvir o outro. O esforço de compreender o ponto de vista de quem participa da festa, entendendo que a pesquisa é uma troca. Por exemplo, quando o cortejo entrou no Sítio Histórico da Pedra do Reino, F. V. comentou: “Por isso que eles gostam de participar da festa e de estar ali. Todas as pessoas correm para ver, eles devem se sentir prestigiados...”. O esforço em trazer para si a perspectiva do outro é também importante na construção do trabalho.

Outro ponto importante é a construção do diário de campo, que embora não tenham a densidade teórica como o feito por um antropólogo, devem trazer as observações de seus autores. O caderno serve para tomar notas, para não deixar passar o momento e esquecer seus *insights*. No meu caso, como já disse, além de cadernos, eu ofereci câmeras fotográficas analógicas para que registrassem também em imagem aquelas observações que estavam nos cadernos. Esses dois produtos podem servir de avaliação para o educador. Não é necessário utilizar os dois conjuntamente, é uma questão de escolha do professor segundo o objeto que está sendo pesquisado. O educador deve atentar para os enfoques de cada aluno, pois eles são indivíduos que tem uma história de vida anterior, e, assim como o etnógrafo, o estudante vai grafar seu ponto de vista na escrita.

O mestre deve acompanhar todo o processo de construção desse trabalho de perspectiva etnográfica. O professor vem como um provocador, pois a etnografia, em nenhum nível de ensino, pode ser *moída* para os alunos. Por mais que se leia, faça sistemas prescritivos, corte índios de papel, o trabalho de campo exige atitudes e observações que não serão ensinadas na teoria (DAMATTA, 1978). O mesmo vale para o ensino médio, o professor pode instigar, trazer motes de conversa e dialogar com as perguntas dos alunos, no entanto, aquele adolescente vai fazer seus próprios recortes, com os pontos que mais lhe chamam a atenção. Para Oliveira (2012, p. 96), esse tipo de trabalho no ensino médio funciona como uma “visita orientada”; o instrumental da antropologia faz refletir, mas deve ser direcionado pelo docente.

Estar atento às necessidades do discente é uma prerrogativa de um ensino reflexivo. E o professor conhece, ao menos enquanto conjunto, a sua turma. A especificidade de meu trabalho ultrapassa o exercício de sala de aula. Aqui, eu é que estou fazendo uma etnografia, e utilizei de forma dupla, como método de pesquisa (minha pesquisa de mestrado) e como método de ensino. Ao longo do texto, transparecerá minhas observações e análises sobre cada um dos discentes que participou do trabalho de perspectiva etnográfica. Assim, sistematizo meu conhecimento teórico acerca de cultura, cultura popular e festa, trago esse arcabouço, de forma mediada, para o ensino médio, e amplio o conhecimento sobre o ensino de sociologia. Esse esforço dá-se por se tratar de uma pesquisa de mestrado. Contudo, você leitor que procurou

meu trabalho no intuito de trazer uma abordagem de ensino diferente, não se sinta obrigado ou desobrigado a fazer o mesmo exercício que o meu. Todavia, trazer a sua experiência, que pode se distanciar da que venho descrevendo, contribui para o ensino de sociologia, trazendo mais outros apontamentos e direções. Com isso posto, descreverei agora mais detalhadamente as aulas lecionadas para as turmas de ensino médio na cidade de São José do Belmonte-PE.

2.4 Sobre as aulas lecionadas: percursos escolhidos e vivenciados

Apesar de ser licenciada em ciências sociais e mestranda de um curso profissional que tem como objeto o ensino de sociologia no ensino médio, não atuo como professora. Antes de desenvolver a pesquisa prática em sala de aula, conversei com os professores efetivos da escola selecionada. Como são dois professores, cada um atuando em um turno de aula, nos reunimos para dialogar, e dessa maneira eu pude conhecer melhor o universo escolar no qual estava inserido o discente que participaria do trabalho. Como cresci em São José do Belmonte e lá morei até meus 14 anos, eu estava familiarizada com a dinâmica da cidade, bem como com a festa da Cavalgada à Pedra do Reino.

Porém, para ensinar nas turmas de ensino médio eu precisava saber mais sobre o universo dos alunos. Para tal, os educadores que atuam cotidianamente seriam bons informantes, pois além de conhecer as turmas, eles tinham um planejamento pedagógico e sabiam a que tempo e em que turmas eu poderia trabalhar. Na escola selecionada, atuam dois professores de sociologia. Um nos turnos matutino e vespertino e o outro leciona nas turmas da noite. Para preservar suas identidades irei chamá-los de Professor 1 (turma da manhã e tarde) e Professor 2 (turma da noite). A turma da manhã não é de ensino médio, mas de normal médio¹⁴, portanto, ela não se enquadraria no critério de nível de ensino demarcado nessa pesquisa.

Em diálogo com os docentes, selecionamos duas turmas de 3º ano, uma a tarde e outra à noite. Com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2013), o tema de cultura é trabalhado nos três anos letivos, mas com maior esquematização nos 2º e 3º anos. Inicialmente, houve uma divergência entre os professores quanto às turmas a serem selecionadas. O Professor 1 achava que seria mais interessante trabalhar com os 1ºs anos, todavia, o Professor 2 achava que, devido à complexidade do trabalho que eu propunha, seria mais ajustado lecionar nos 3ºs anos.

¹⁴ O ensino normal médio é uma formação para o magistério nas primeiras séries do ensino fundamental.

Nas palavras do Professor 1: “Se no caso, você fosse trazer para as séries iniciais, porque eles tão começando agora, daí continuaria o trabalho com eles, eu indicaria o 1º B”. Entretanto, o Professor 2 ponderou: “Só que nesse caso de profundidade é no 3º ano. No segundo ano é capitalismo e socialismo e o primeiro ano dá o indivíduo e a sociedade”. Considerando a discussão, decidimos para que o ano selecionado fosse realmente o 3º. Atentamos para o fato de que minha pesquisa pressupunha certa complexidade no tratamento dos conteúdos, além disso, cultura seria o assunto ensinado naquele segundo bimestre letivo do 3ºano, iniciado naquela semana. Destarte, pude dar início às minhas aulas na mesma semana. Com ajuda da coordenação pedagógica da escola e professores de sociologia, houve um ajuste de horários e troca com professores de outras disciplinas para que pudesse ministrar as quatro aulas programadas em uma só semana, respeitando também o meu calendário de aula.

Segundo os professores entrevistados, o perfil dos alunos dos dois turnos variava. À tarde os discentes eram um pouco mais jovens e, em geral, não trabalhavam. Já no período noturno, as turmas estavam numa faixa de idade um pouco mais alta e já trabalhavam. Essa última característica era ressaltada pelo Professor 2 por dificultar o seu exercício profissional. Sobre suas turmas, ele pontua:

Trabalham o dia todo, e vem pra cá porque querem ter um ensino médio. A perspectiva assim ... é só terminar. É uma realidade que dói. Pra nós como professores, como alguém que quer estudar, que quer discutir, que quer construir algo maior e às vezes a gente é freado. A realidade é essa (Professor 2).

Em relação às turmas da tarde, o Professor 1 coloca que há diferença entre as realidades, mas que a faixa etária não tem uma discrepância tão gritante, pois alunos que tem mais idade vão para as turmas de ensino de jovens e adultos (EJA). Sobre o perfil das suas turmas o Professor 1 coloca:

Tem algumas semelhanças. Tem seus prós mas tem seus contras. Por que eles saem de suas realidades de uma realidade diferente, como o que Professor 2 falou aqui, né. Muitas vezes eles veem na escola uma maneira só de sair do convívio familiar, para vir pra escola para se encontrar com os colegas. Às vezes, e muitas vezes, por questão de fome mesmo. Pela questão do lanche. Mas muitos, uma parcela assim de mais ou menos 15 a 20 %, que realmente eles têm um certo conhecimento, e interagem e produzem textos bastante interessantes (Professor 1).

Quando perguntado sobre o interesse que os alunos sentiam pela sociologia, o Professor 2 observa:

Olhe, na verdade, a postura é relativa, porque toda sala é heterogênea. Vai ter uma pequena quantidade de alunos dando importância e a outra grande maioria não. Talvez ainda não... não despertaram pro valor que aquilo tem. Não conseguem aplicar aquilo dentro de uma determinada realidade. Existe uma dificuldade pra o aluno aqui da escola ele ver isso nas entrelinhas, no cotidiano, na vida. Hoje é um grande desafio pra nós (Professor 2).

Diante do que foi posto, percebia a necessidade não só de pôr em prática minha proposta de ensino de sociologia, como também de despertar o interesse dos alunos para as possibilidades de conhecimento que a sociologia poderia proporcionar. Nesse sentido, o encontro com o meu outro etnográfico seria diferenciado, pois ali eu ouviria suas opiniões e falas, mas também ensinaria. Essa troca de falas é interessante para a etnografia, pois isso modaliza o poder de discurso do etnógrafo. Nesse momento da escrita meus alunos não podem também escrever e suas falas aparecem a partir da minha.

A prática da sala de aula em alguns sentidos se aproxima do trabalho de campo etnográfico. Por mais que eu houvesse planejado, estudado e pensado meus planos de aula, o momento de dar aula seria totalmente único. Da mesma maneira que para a mediação didática, não há como prescrever uma etnografia. Irei descrever as aulas que lecionei e disponibilizar meus planos de aula, mas um professor, mesmo que fosse em São José do Belmonte e sobre a Cavalgada, não daria a mesma aula que eu. Há muitos fatores que interferem tanto no ato de ensinar como no trabalho etnográfico. Nesse sentido, considerando-se outras realidades, a proposta didática pode envolver outros temas das ciências sociais. O educador pode, por exemplo, pedir um trabalho de perspectiva etnográfica sobre rezadores, que é “[...] uma manifestação cultural das crenças religiosas, práticas de rezas de agentes populares de cura que persiste nos dias atuais” (MOURA; MELO; DUARTE, 2015, p. 14).

O professor, assim como o etnógrafo, imprime sua história em seu trabalho, a partir da realidade local em que realiza a sua atividade. O fato de ser uma professora mulher, por exemplo, pode ter mudado a percepção dos estudantes sobre minhas falas. Ainda, não ser a professora do cotidiano fez com que a minha figura despertasse interesse. Por esse motivo, coloquei logo de início para os alunos e em meu trabalho quem sou eu, os papéis sociais que me revestem. Não se trata, tanto no lecionar como no etnografar, de um psicologismo no qual o interesse recaia nas especificidades do professor ou do etnógrafo. No entanto, o docente tem que levar em conta que as suas visões de mundo e posturas influenciam na sala de aula. Como trata Grossi sobre a antropologia: “quero aqui pensar na Antropologia como construída a partir da especificidade da relação entre o pesquisador que investiga um objeto similar a ele mesmo e do investigado que interage com o pesquisador [...]” (GROSSI, 1993, p. 8).

A interação é pressuposto dos dois exercícios. Isso se dá tanto no sentido de que um papel só tem sentido em relação ao outro, como também, e mais importante, no sentido da troca. O antropólogo aprende com seus informantes, nessa ótica ele aparece mais como aprendiz, mas também o professor aprende na sala de aula. Ambos trabalhos são relacionais. Ainda, o professor precisa considerar que o aluno tem também sua subjetividade, sua própria história de vida e que isso interfere diretamente na maneira como ele aprende.

Quando DaMatta fala da viagem vertical, ou seja, “um movimento drástico onde, paradoxalmente, não se sai do lugar” (DAMATTA, 1978, p. 29), está pensando na ideia de uma etnografia sobre a própria sociedade. Ao enxergar-se como membro de uma sociedade, tanto o educador como o etnógrafo passam a entender melhor os seus outros. O docente faz parte da mesma sociedade que seu educando, contudo, não necessariamente vive na mesma comunidade ou tem as mesmas crenças. Eu iria lecionar para adolescentes de classe social diferente da minha, com realidade de vida diferenciada. Por mais familiar que os alunos parecessem, o estranhamento surgia. Quando perguntados sobre o que sabiam da festa da Cavalgada à Pedra do Reino, a maioria, nas duas turmas, nunca tinha participado. Eu fiquei surpresa, pois, por considerar a minha proximidade com a festa, eu imaginava que aquele universo lhes fosse familiar. Me dei conta de que eu também deveria estranhar.

Na etnografia, o pesquisador precisa fazer o caminho de volta do campo para a teoria, assim a sua etnografia deve apurar a teoria antropológica. Trabalho empírico e teórico caminham juntos. Como coloca Peirano (2014) sobre a etnografia:

O refinamento da disciplina, então, não acontece em um espaço virtual, abstrato e fechado. Ao contrário, a própria teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual.

Todo antropólogo está, portanto, constantemente reinventando a antropologia; cada pesquisador, repensando a disciplina (PEIRANO, 2014, p. 381).

Até certo ponto o educador também percorre esse caminho. Lembre-se leitor do que trouxe ao abordar a mediação do ensino de sociologia: o professor sai da teoria, pois ele estuda e planeja sua aula, vai para a aplicação prática da sua mediação didática e, depois, volta a se questionar, estudar, aperfeiçoando o seu conhecimento. O diferencial entre os dois trabalhos consiste que o antropólogo traz frutos aos seus pares, com novos dados, repensando a teoria antropológica. O docente não o faz obrigatoriamente como exercício de sua profissão.

O objetivo maior do docente, e nisso ele se afasta do antropólogo, é alargar o conhecimento do seu discente. Ao mesmo tempo, o educador, por estar em uma relação, se

deixa modificar. Os alunos também ensinam ao professor, ele muda suas posturas para se aproximar. Percebe que o estudante também tem seus saberes e precisa lidar com isso. Uma crítica ao ensino escolar reside no fato de que o lugar de fala está designado ao professor. O detentor maior do saber é ele, por isso está de frente para sua turma. Ensinar pressupõe um aprender e, muitas vezes, a não aprendizagem pode ser uma resistência. De certa maneira, a etnografia se aproxima do ensino da sala de aula. Peirano, quando fala das críticas à etnografia, pontua: “Os pecados são fáceis de identificar e resumir: as relações de poder desigual entre pesquisadores e seus então nativos, o suposto exotismo dos não ocidentais [...]” (PEIRANO, 2014, p. 381).

Para ajustar meus horários com o da escola, em um dia eu lecionei duas aulas, e no outro, mais duas. Negocieei com os outros professores para que houvesse trocas de aulas e assim eu pudesse executar meu planejamento. Também, me foi disponibilizada a sala de multimídia no primeiro dia, pois eu usaria o projetor. Iniciei minhas aulas me apresentando, o porquê de estar ali e quais eram os objetivos das minhas aulas. Também deixei claro que eles não precisavam interagir, caso não quisessem, e duas alunas na turma da noite disseram não estar interessadas e que por isso não participariam das dinâmicas. Em alguns momentos a recusa do estudante em aprender um conteúdo pode indicar uma resistência. Elas romperam uma relação de poder por meio da negativa, e isso também faz parte do ensino. No meu caso, não tive tempo hábil para quebrá-la, por não ser a professora regular e por não estar integrada ao sistema de ensino.

A primeira atividade que propus foi a de explosão de ideias (ALMEIDA, 2003). Foram feitas perguntas ou colocadas palavras geradoras e, a partir dessas, os estudantes deram suas concepções. Para Almeida (2003, p. 195), “a pergunta deve favorecer o pensamento criativo ou reflexivo”. Assim, dava como mote uma palavra e pedia que eles me dissessem o que pensavam quando escutavam aquela palavra. As palavras geradoras foram: cultura, cultura popular e festa da Cavalgada à Pedra do Reino. A partir disso, os alunos foram expressando suas opiniões. A turma da tarde interagiu mais, eles se confrontavam quanto às opiniões. Sobre o conceito de cultura muitas ideias surgiram; cultura seria relativa às manifestações culturais, festas, a cultura estaria relacionada à história, sendo coisas ligadas à tradição. Quando perguntados sobre onde eles achavam que aprendiam cultura alguns responderam que era na família, dentro da casa; alguns colocaram que era na sociedade. Outra estudante propôs que a cultura se aprenderia nas disciplinas de filosofia e artes. Perguntei se a escola seria um lugar em que se aprende cultura eles colocaram que não, a escola serve para passar conhecimento, mas não cultura.

A sala de aula é heterogênea, e com essa não foi diferente. Alguns alunos tinham a ideia de cultura mais colada ao senso comum, de que são manifestações culturais e que deve estar ligada à tradição, à repetição. Já outros discentes mostraram uma visão mais próxima a que eu traria na aula. Isso é interessante, pois do ponto de vista da pedagogia vygotskiana, os alunos também aprendem uns com os outros. No momento em que um coloca uma opinião que diverge os outros podem refletir sobre ela, discutir e dialogar para tencionar seus conhecimentos.

A turma de 3º ano da noite parecia mais desinteressada, os alunos conversavam muito e isso atrapalhava um pouco a aula. A reação deles foi bem diferente daquela que eu esperava e, nesse sentido, a turma da tarde se comportou de maneira mais próxima à que eu havia previsto. Primeiro, antes de iniciar as aulas, pensei que como eu era uma professora de fora, e não a do cotidiano, em um primeiro momento isso despertaria o interesse pela aula. Porém, quando trouxe as palavras geradoras poucos respondiam, e eu precisava instigar e refazer perguntas.

Quando indagados sobre o que pensavam sobre a palavra cultura, alguns responderam que correspondia aos hábitos de cada lugar, também que era aquilo ensinado pela família. A comida fazia parte da cultura, bem como a religião, o modo de vestir, falar ou os estilos musicais. Um estudante colocou que os índios também faziam parte da cultura, e outro rebateu colocando que os índios estavam ‘perdendo’ a sua cultura. Então, aproveitei o fato de que a sala multimídia tinha internet e fiz uma busca de imagens da década de 1970. Perguntei-lhes se eles se vestiam da mesma maneira que aquelas pessoas da foto. Diante da negativa, perguntei se eles achavam que estavam ‘perdendo’ a sua cultura e eles responderam que não. Perguntei: “Bom, por que os índios precisam manter os mesmos hábitos e roupas de anos atrás e vocês não?”. A sala ficou em silêncio. Esse tipo de confronto é bom para que eles revejam suas posturas.

Questionei sobre o que pensavam a respeito da cultura popular. A turma da tarde colocou que seriam os costumes de uma sociedade, como o carnaval, e por isso que essa festa em Belmonte é diferente de como acontece em Olinda. A ideia de cultura popular para eles é de que tem que haver uma participação geral, assim não haveria barreiras nas festas de cultura popular. A festa da Cavalgada foi apontada como sendo de cultura popular. Aproveitei o mote e lhes perguntei o que sabiam sobre a festa, quais eram suas impressões sobre o festejo.

A turma ficou um pouco dividida e esse momento causou mais inquietação entre eles. Alguns alunos colocaram aspectos positivos sobre a festa, de que ela seria boa para a cidade, pois a tornava conhecida, e que o festejo seria uma coisa única de Belmonte. Uma aluna lembrou da placa de uma das entradas da cidade com os dizeres ‘Bem-vindo à terra da Pedra do Reino’. Sobre isso, outra estudante colocou que a festa, e em especial a Pedra, seriam atrações turísticas.

Alguns alunos colocaram aspectos interessantes, sobre os quais eu não havia pensado. Um estudante falou: “A festa é só para os ricos. A gente até pode participar, mas só se tiver conhecidos e amigos de influência”. E a maioria nunca havia participado, nem conhecia o Sítio Histórico da Pedra do Reino. Esse é um fator importante, pois os estudantes, apesar de serem a maioria crescidos em Belmonte, nunca tinham ido à festa da Cavalgada. Com isso, ao contrário do que eu havia imaginado, que eles estranhariam o familiar, eles iriam se familiarizar com o exótico. O universo da festa não fazia parte de suas histórias de vida. E eu experimentei minhas primeiras notas de *anthropological blues*, desnaturalizando aqueles que eu pensava conhecer.

Já os estudantes da noite, quando questionados se a cultura poderia ser aprendida e onde isso ocorreria, eles colocaram que a escola era uma possibilidade, e nesse ponto divergiam da turma da tarde. Para eles, é possível adquirir novos aprendizados culturais no cotidiano, em casa, nas igrejas, mas, principalmente, viajando, pois é assim que se conhece outras culturas. Esse último ponto é interessante para se pensar a própria antropologia. Nas palavras de Wagner, “ao experienciar uma nova cultura, o pesquisador identifica novas potencialidades e possibilidades de se viver a vida [...]” (WAGNER, 2012, p. 30). Com isso, não estou sugerindo que o discente estivesse fazendo uma discussão antropológica sofisticada como nos termos em que Wagner se propõe em seu livro, mas que essa visão de aprendizado da cultura fez/faz parte da antropologia, pois o antropólogo só realmente lida com a cultura quando vive o choque cultural (WAGNER, 2012).

Sobre cultura popular poucos responderam, limitando-se a colocar que seria algo que todo mundo faz, a cultura da população e que estaria ligada a aspectos regionais. Para eles, as comidas fariam parte da cultura popular, assim como as danças, os estilos de roupa, as músicas. Da mesma forma, Papai Noel, quadrilha, forró, rock, hip hop, funk, samba, axé. Um dos alunos levantou a hipótese de o aplicativo de conversas WhatsApp ser parte da cultura. A maioria protestou dizendo que é modinha, não é cultura popular. Foi bom que um deles levantasse algo que está mais próximo de seus cotidianos, para que o interesse fosse despertado pela proximidade de universos.

Sobre a festa da Cavalgada, a turma da tarde respondeu que aprendeu sobre o festejo na escola. Eles sabiam que havia alguma relação entre o evento sebastianista de 1838 e a festa, mas não conseguiam explicar o que de fato ocorrera. Alguns recortes eram lembrados, como o fato de que as pedras deveriam ser lavadas de sangue. Todavia, os relatos tinham aspecto de lenda, e para eles nada daquilo era verídico. Também perguntei se eles sabiam algo sobre o livro *Romance d’A Pedra do Reino* de Ariano Suassuna, mas eles desconheciam o autor ou a obra. Para eles, o livro de Suassuna era posterior à festa, pois ele estaria tentando divulgar o

festejo em sua publicação. Já na turma da noite, um aluno disse que sabia que de alguma maneira Suassuna estaria vinculado ao festejo ou à cidade, pois tinha visto trechos da minissérie passada pela Rede Globo, homônima ao livro.

A festa da Cavalgada parecia muito estática para os alunos da tarde. Eles disseram que a festa ocorria todos os anos sempre da mesma maneira, e que nada mudava além das bandas e cantores, que variavam a cada ano. Para os alunos do turno noturno, as atrações musicais não lhes atraíam, mas percebiam que a cada ano o festejo se transformava. Nesse sentido, eles destacaram o gradual interesse das emissoras de televisão em divulgar a festa. Sobre ser positiva ou não a interferência da TV, a turma ficou dividida. Uns achavam que era bom, pois fazia a cidade ser conhecida, já outros achavam que nem sempre a transmissão televisiva seria boa para a população. Os estudantes colocaram que o livro de Suassuna era bom pra festa, mas que a TV e a internet eram meios de comunicação melhores, pois a maioria das pessoas não gosta de ler.

A explosão de ideias foi realmente uma dinâmica boa para começar a aula. Eles foram se abrindo e eu pude perceber de que forma poderia trabalhar para ampliar os seus conhecimentos a partir de alguns pontos que eles colocaram e também de outros planejados. Já que havia iniciado perguntando-lhes o que entendiam por cultura, foi esse o mote utilizado. Apresentei alguns conceitos, explicando que a ideia de cultura nas ciências sociais é muito vasta e que muitas das observações que eles fizeram eram também válidas.

Por exemplo, alguns pensavam se a escola seria um espaço onde se aprendia cultura, com aulas de filosofia e artes. Argumentei que não é que não seja, mas é mais que isso. A maneira como se sentam e como a sala de aula está organizada. Perguntei-lhes por que motivo a sala de aula estava arrumada daquela maneira. Por que só eu falava, ou falava na maioria do tempo? Sugeri que eles poderiam sentar da maneira que quisessem e que poderiam repensar a sala de aula. Apesar de algumas cabeças terem se balançado e alguns terem dito “é mesmo...”, ninguém saiu do seu lugar. Eles não se movimentaram. Por isso, eu saí da frente da sala, e me sentei ao fundo, numa cadeira junto com eles.

Para que continuasse a apresentação em slides, eu convoquei uma aluna para que fosse lá para frente e passasse o Power point, conforme eu pedisse. Continuei minha fala provocando-os sobre a maneira como se sentiam, assim podia mostrar que o sentido não está colado no objeto. Para exemplificar, utilizei a palavra saudade. O signo ‘saudade’ existe em português, mas em inglês seria ‘sentir falta’. É interessante pensar isso porque o sentimento existe para pessoas de outros lugares, mas a dimensão do sentido que é conferida pelo signo só o é em português.

As ações têm um sentido socialmente construído, que ressoam em uma comunidade específica. Para chamar atenção para isso, interpelei um dos alunos à frente da sala e pedi para que fingisse que estava me conhecendo e me cumprimentasse. O aluno da tarde fez uma piada, perguntando-me como se o cumprimento fosse ter segundas intenções. Reverti a situação, enfatizando que eu era a professora e que ele tinha sido chamado a me cumprimentar. Então, ele estendeu a mão e disse “olá”, ao que respondi: “o pneu furou”. E ele fez um rosto de espanto, com a expressão “como assim?”. O susto dele foi causado pelo fato de que não respondi à situação da maneira como ele havia aprendido socialmente que seria um cumprimento entre duas pessoas. Segundo Geertz (2013, p. 9), “a cultura é pública porque o significado o é”. Ou seja, minha resposta não tinha um sentido diante daquela situação e era isso que provocara espanto no aluno que estava à frente e riso nos demais. Na turma da noite, para não passar pela mesma situação que passei no turno vespertino, chamei uma estudante para me cumprimentar. A menina também se espantou e a turma riu, tal como a da tarde.

Ainda, para trazer mais discussão e confusões acerca de suas certezas, perguntei qual seria a diferença entre o biológico e o cultural nas nossas ações cotidianas. Afinal, a dor é biológica ou cultural? O ser humano, enquanto animal, tem especificações biológicas, todavia as expressões e como lida com isso é cultural. Sentir dor quando o organismo é agredido externamente é uma reação biológica, mas a demonstração é construída culturalmente. Para exemplificar chamei um dos alunos e fui com ele para a frente da sala de aula, e perguntei como ele reagiria se fosse beliscado. O aluno da tarde disse que dependia da dor, poderia gritar, chorar. Já o da noite que eu chamei à frente foi mais arreadio, respondendo que, caso eu o beliscasse, apanharia. Essa atitude pode demonstrar uma resistência à aula. Como a situação gerou um desconforto, tentei revertê-la, e perguntei como ele achava que eu reagiria se fosse beliscada.

Essa mudança de posição funcionou melhor, pois o aluno esboçou riso e disse que provavelmente eu gritaria. E eu o desafiei a me beliscar; quando ele o fez eu gritei: “ouch”! Alguns riram e outros expressaram espanto com as gírias “oxente”, “oxe”. Com essa brincadeira, os educandos puderam perceber que existem outras formas de reagir ao beliscão. E que mesmo não raciocinando para falar ‘ai’, essa reação é construída culturalmente. Dessa maneira, ilustra-se a cultura como algo que é mais internalizado do que eles pensavam em um primeiro momento. As construções culturais orientam os sentidos de mundo.

As construções culturais a respeito de como se lida com os objetos e pessoas podem ser amplamente diferentes em diversas sociedades. Para tomar o exemplo dado por eles de que as comidas faziam parte da cultura, iniciei minha fala por esse objeto. O abacate, que no Brasil é

comido com açúcar ou batido com leite, em outros países, como Peru e Chile, é comido no sanduíche. Para ilustrar o que eu havia dito sobre os diferentes sentidos que são atribuídos a um mesmo objeto, mostrei-lhes a foto de uma comida típica peruana, o *cuy*. Contei-lhes sobre minha experiência pessoal durante uma viagem ao Peru: eis que eu pedi para comer um prato tipicamente peruano e no restaurante me disseram que o *cuy* seria uma boa pedida. Não perguntei o que seria e, após algum tempo, colocaram sobre minha mesa uma espécie de roedor frito, ainda com bigodes e dentes. A carne em si não era ruim, mas o asco que eu sentia era cultural. Quando eles viram a foto a reação da maioria foi de repulsa. A maneira como se interage com o mundo é culturalmente orientada, e a comida também integra esse universo.

No Peru o *cuy* é muito apreciado, mas tanto eu como os alunos sentimos nojo do prato. A partir dessa consideração, trouxe a ideia de etnocentrismo de Laraia (2004)

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (LARAIA, 2004, p. 72-73).

A maneira como significados são dados às coisas é construída em sociedade e a valoração também faz parte dessa construção. O jeito como se valora as coisas pode ser tão arraigado que, a um observador desatento, os significados passam despercebidos. Como no exemplo do abacate, o qual pode ser usado tanto em comidas salgadas como doces, a tendência é acharmos a nossa maneira de comer melhor, e até certa. Para desconstruir essas ideias e fazê-los refletir sobre os sentidos que eles mesmos dão aos objetos, sugeri uma discussão sobre a diferença entre o papel de uma folha de caderno e o do dinheiro.

Eles disseram ter consciência de que no fim tudo era papel, mas que o dinheiro tinha um valor, pois com ele era possível adquirir objetos. Eu concordei com aquela colocação. Mas interpelei: e se eu rasgasse os dois, qual seria a diferença? Em seguida, despedacei a folha do caderno, perguntando o que aconteceria se eu fizesse aquilo. Então, rasguei a cédula¹⁵ que estava em minhas mãos. E a reação nas duas turmas foi unânime: todos gritaram alto. Algumas meninas da tarde olhavam abismadas, com a boca aberta e olhos arregalados. Chamá-los a ver as suas construções valorativas por meio desse tipo de choque surtiu um bom efeito, pois esse fato na aula acabou sendo conhecido por toda a escola. Na sala dos professores, alguns

¹⁵ A cédula em questão foi impressa a partir de um jogo da internet para que parecesse real.

perguntaram se eu realmente havia feito o que os alunos estavam falando. As reações, mesmo dos professores, eram de incredulidade.

Para finalizar aquela primeira aula, coloquei que os indivíduos participam diferentemente da sua cultura. Esse é um dos pontos que explica diferenças dentro de uma mesma sociedade. “A participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada; nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura” (LARAIA, 2004, p. 80). As pessoas não vivenciam as mesmas regras culturais de uma única maneira. Esse fator faz com que, também, a cultura esteja em constante mudança, se refazendo.

E a cultura popular, por ser parte da teia de significados, também está nesse movimento de contínua transformação, reinvenção. Para dar início à aula sobre cultura popular, comecei com as ideias que eles mesmo tinham colocado. Trouxe a definição de Stuart Hall para confrontar com aquela perspectiva de que é algo que a cultura de uma população ou algo que todos fazem. Para Hall: “essa definição considera, em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classe específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares” (HALL, 2003, p. 257). Ainda, a cultura popular não deve ser considerada como algo puro e lugar de resistência das classes baixas às classes altas (e assim suas formas de expressão cultural), e também não deve ser entendida como uma absorção irrestrita da cultura erudita. “O significado de um símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas às quais se articula e é chamado a ressoar” (HALL, 2003, p. 258).

É a relação interindivíduos e com outros povos que favorece essas tensões e transformações. Afinal, como propõe Balandier (1997) a tradição é portadora da mudança. Dessa maneira, expliquei-lhes que essas adaptações são também parte da cultura popular. É equivocado colocar as expressões de cultura popular, tal como danças e festas, em um pedestal, como se aquilo nunca tivesse sido transformado. Falei também que a cultura popular não pode ser estandardizada, pois está em constante mudança, reinterpretação. Justamente porque os indivíduos participam diferentemente da sua cultura é que ela se reinventa constantemente. Isso ocorre com a cultura como um todo, não somente a cultura popular.

A maneira como os indivíduos se expressam no mundo faz parte do seu arcabouço cultural. As relações que os alunos estabelecem entre e si e com o mundo que os cerca também está delineado pelo seu sistema cultural.

A atividade criadora é aquela da qual o homem expressa sua forma própria de ser existente no mundo. Esta atividade criadora, em primeiro nível de relações,

se realiza através do conjunto de ações em que transforma coisas da natureza em objetos de cultura (BRANDÃO, 2009, p. 721).

As festas populares, como os exemplos que os educandos citaram na primeira aula do São João ou carnaval, fazem parte da cultura popular, pois são também uma maneira de expressar o mundo vivido. Todavia, reforcei o fato de que a cultura popular não corresponde à festa como se fosse um sinônimo. Para que eles pudessem se enxergar nas explicações, comecei a trazer alguns elementos de festas populares. Expliquei-lhes que aqueles pontos não abarcavam toda a gama de características vivenciadas numa festa. Tampouco, seria possível explanar todas as particularidades de uma festa popular. Segundo Cavalcanti (2011), a festa popular é difícil de ser descrita, pois ela deve ser vivida.

Entre as alegorias que entremeiam uma festa, fiz o recorte dos seguintes pontos: a suspensão do tempo cotidiano, a fartura, a dimensão estética e a formação de uma identidade. Para os estudiosos, as festas populares apresentam o sentido cotidiano da vida por meio da sua suspensão. Neste período de diferenciação do cotidiano é que se vive o ritual (CAVALCANTI, 2011). E Bakhtin (2010, p. 8) vem reforçar esse sentido: “Nessa circunstância, a festa convertia-se na forma de que se revestia a segunda vida do povo, o qual penetra temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância”. Coloquei o São João como exemplo dessa ideia, uma festa que é diferente do que se vive no dia a dia. Pedi-lhes para trazer quais peculiaridades poderiam caracterizar essa parada do tempo comum. Os exemplos que eles mencionaram foram as comidas, como as bombinhas, fogos e fogueiras.

Tomando o mote já dado por eles, a comida foi o ponto a ser explorado por conseguinte. Como eu havia levado a maioria dos livros para a sala de aula, pedi que um dos adolescentes lesse o trecho grifado do livro de Bakhtin (2010):

Não se trata de forma alguma do beber e comer cotidianos, que fazem parte da existência de todos os dias de indivíduos isolados. Trata-se do *banquete* que se desenrola na *festa popular*, no limite da *boa mesa*. A poderosa tendência à *abundância* e à universalidade [...] (BAKHTIN, 2010, p. 243)

Pedi-lhes para que me dissessem festejos nos quais eles podiam observar essa fartura da comida. A Semana Santa foi apontada como um momento em que se podia ver esse banquete, como o que descreveu Bakhtin. Entretanto, esse aspecto não é um ponto universal, o carnaval de rua, por exemplo, não conta com essa dimensão. Mas esse é um ponto que aparece na festa

da Cavalgada à Pedra do Reino, tema do trabalho. Por isso, trouxe os momentos em que durante a Cavalgada é possível perceber essa fartura. Conforme descrevi em minha monografia:

Em uma das primeiras paradas oficiais, está o café da manhã no Sítio Areinhas. Os integrantes da Associação Cultural Pedra do Reino organizam um café da manhã para os cavaleiros, pois estes saem muito cedo e a caminhada é longa e cansativa. Assim, conforme vão chegando, os cavaleiros vão tirando os arreios e selas dos cavalos, alguns dão banho nos animais. Novamente, vê-se um banquete ofertado aos participantes do folguedo. Uma grande mesa é posta do lado de fora de uma casa desse Sítio, e lá há toda variedade de frutas, pães, mungunzá salgado, carnes, bebidas, etc. A fartura é característica principal da mesa (MOURA, 2013, p. 45)

A dimensão estética das festas também foi abordada, as festas populares têm dimensões estéticas, simbólicas e ritualísticas: “E há junto com isso tudo a simultaneidade de linguagens expressivas – canto, dança, música, plasticidade, e encenações” (CAVALCANTI, 2011, p. 3). Algumas meninas do turno vespertino colocaram que essa era a dimensão mais perceptível, afinal, a festa em si envolve uma arrumação, decoração, roupas adequadas. Trouxe como exemplo a festa da Cavalgada, para que eles compreendessem por que algumas pessoas usam roupas especiais, fantasiando-se, e a cidade ganha bandeirolas, banners, além das apresentações na praça pública. Todos esses elementos compõem a festa da Cavalgada à Pedra do Reino.

Por fim, o último elemento que trabalhei foi a de uma identidade em volta da festa. O festejo popular pode ter em volta de si uma criação de identidade para uma população. Essa maneira de expressar o mundo pode ser também uma leitura de identidade local. Em São José do Belmonte, a Pedra do Reino pode ser considerada um símbolo de uma identidade em criação. No início da aula, uma aluna lembrou de uma das placas de entrada da cidade para explicar como a Pedra do Reino está em estreita relação com essa identidade ‘belmontense’. Para aguçar o estranhamento sobre o mundo ao redor, perguntei-lhes se havia outros lugares na cidade que faziam referência à Pedra. Um citou o Memorial Pedra do Reino, outro os comércios que homenageiam o monumento natural e outra estudante falou da praça da cidade. Mostrei fotos de uma das praças ladeada de imagens da Pedra do Reino e lhes perguntei se quando passavam por aquele espaço se questionavam sobre aquilo. Como a sala ficou em silêncio, pedi-lhes que atentassem para os lugares onde andavam e as situações vividas, pois eles poderiam aprender sociologia também nesses momentos.

A turma da noite conversava muito, o que atrapalhou o andamento da aula. Além disso, o tempo era mais curto, contando apenas com 40 minutos. A consequência para essa classe foi

que eu precisei primeiro reorganizar o planejamento para enquadrar o conteúdo no tempo disponível. Como eu não havia concluído, a professora da aula seguinte cedeu alguns minutos.

Assim como DaMatta (1978) descreve o fazer etnográfico, a minha experiência de lecionar contou com o imprevisto. No dia seguinte, a aula da turma da tarde já não pôde ser na sala de multimídia e ocorreu na sala de aula. Eu havia planejado dinâmicas, estudado textos sobre cultura, festa, mediação didática, etnografia, mas tive que lidar com uma situação imprevista: um ventilador barulhento. Dei as primeiras aulas da tarde, um horário bem quente no sertão nordestino. Na sala de multimídia havia ar-condicionado, já na sala de aula não. O que tinha na sala era um par de ventiladores que teimavam em falar mais alto que eu. Aquelas duas últimas aulas foram entrecortadas pelas frases: “não consigo te escutar” e “está muito quente, não consigo me concentrar”, algumas vezes proferidas por mim mesma, admito. É impressionante como um aparelho simples pode causar tantos problemas. Imagine só, leitor, o professor tem que lidar com esse e muitos outros empecilhos cotidianamente. Segundo Perrenoud (1999, p. 105), “o clima, as condições de trabalho, o sentido da atividade ou a auto-imagem importam tanto quanto os aspectos materiais ou cognitivos da situação didática”.

Apesar da aula se dar nesse cenário, teve boa recepção da maioria dos educandos. Havia um par de alunas que conversava de vez em quando, além de discentes que tinham faltado no primeiro momento. Contudo, a interação às minhas propostas de dinâmica era mais positiva do que na turma da noite. Naquele momento, eu lecionaria sobre a festa da Cavalgada à Pedra do Reino, com o objetivo de discutir essa festa enquanto expressão cultural. Também sua relação com a história da cidade e com releitura da literatura.

Levei minhas roupas e indumentárias de quando fui rainha¹⁶ da Cavalgada em uma sacola fechada. Daí, pedi-lhes que abrissem a bolsa e passassem o que havia dentro para que todos pudessem ver. Eles estavam curiosos e cada um pegava um objeto diferente. Uma menina pegou o vestido e mais outros dois abriram sua cauda. Algumas meninas acharam o vestido bonito, outras discordaram, e assim cada um ia dando suas opiniões. A coroa passava pelas mãos curiosas e algumas pessoas colocaram-na na cabeça, perguntando como haviam ficado. Após essa exploração, perguntei-lhes o que eram aqueles artefatos e para que serviriam, ao que alguns responderam ser as roupas da rainha da cavalgada. A expressão ‘rainha da cavalgada’ continha um sentido completo, não havendo qualquer dúvida sobre a que rainha se referiam. Alertei para que eles percebessem que ninguém havia, por exemplo, sugerido que seria da rainha da uva no Rio Grande do Sul ou colocado a coroa no pé ao invés da cabeça.

¹⁶ No primeiro capítulo, já expliquei sobre esse fato no item 1.2. Para visualização, foto no item 1.2.3.

Por mais que eles não participassem do festejo, de alguma maneira a festa estava no imaginário deles. Pedi também para que pensassem que, caso eu entregasse aqueles mesmos objetos para uma pessoa de outra nacionalidade, ou outro município a resposta provavelmente seria diferente. Pude mostrar que a festa tem um sentido construído a partir do percurso histórico de sua população, bem como a influência e o peso da literatura. Ainda, que não é uma simples alusão ao passado ou à literatura, mas um todo complexo do qual eles fazem parte. A partir disso, iniciei minha explicação sobre a festa e os elementos que, de uma forma ou de outra, a constituem. Para tal, mostrei algumas fotos das Cavalgadas de 2011 e 2012 e pedi para que dissessem o que achavam das fotos e a relação que faziam com a aula dada anteriormente.

Devo esclarecer que fiz um recorte histórico, pois dar uma linearidade facilitaria a compreensão do ouvinte. O movimento sebastianista do século XIX, sobre o qual já tratei no primeiro capítulo, foi o primeiro assunto abordado. Levei todos os livros que havia utilizado para montar a aula e os espalhei pela sala de maneira aleatória. Fiz dessa forma para que os adolescentes aguçassem a curiosidade e eles próprios lessem trechos das obras. À tarde, os alunos folheavam mais, e em alguns momentos pediam para que eu explicasse o que tinham lido, e como aquilo se encaixava no que eu estava falando. Pude perceber que a visão que tinham sobre o movimento sebastianista era um pouco fantasiosa, como se a história fosse uma lenda. O documento de Áttico Leite (1903) serviu de esteio para embasar a explanação.

Esse episódio histórico serviu de tema para algumas obras literárias. Entre estas, levei o livro *Pedra Bonita* de José Lins do Rêgo e *Romance d'A Pedra do Reino* de Ariano Suassuna. Informei-lhes sobre como a publicação de Lins do Rêgo abordava o movimento sebastianista, e pedi para o aluno que coincidentemente estava com o livro na mão que lesse a página que eu marcara. Eis alguns trechos:

A história, como a velha Naninha contava, tinha coisas medonhas. Um homem, que era mesmo que Deus, um tal de Ferreira, manobrando com sangue de gente e de bicho, fazendo e prometendo um novo mundo para o povo. [...]

Para um canto estavam as duas pedras gigantes. O sol caía em cima de uma delas e espelhava como se estivesse se derramando num espelho. Saía faísca como num incêndio. As malacachetas coruscavam ao sol. [...]

As duas pedras se distinguiam no meio de tudo. Subiam e se entregavam ao sol, num brilho de festa. [...] Antônio Bento estava como se tivesse caído num reino encantado. Era ali a Pedra Bonita. O sangue dos inocentes correrá por aquelas terras [...] (LINS DO REGO, 2010, p. 175).

As duas obras eram anteriores à festa da Cavalgada e, portanto, não abordavam o assunto, mas o sebastianismo da Pedra do Reino. Essa foi uma informação que ressaltai, pois

alguns alunos achavam que a festa havia servido de inspiração a Suassuna em seus folhetos. Passei o livro aberto na página 70, para que todos pudessem ver a obra. Nessa página há uma figura com a leitura de Suassuna sobre o episódio sebastianista de 1838. Em seguida, li o trecho da obra em que o autor mescla eventos do episódio sebastianista com a sua literatura:

Antônio Ático de Souza Leite não foi muito claro porque só escreveu sobre a Pedra do Reino, deixando de lado o que aconteceu depois. Acontece porém que minha bisavó, a Princesa Isabel, no momento de ser degolada, pariu, como o senhor deve se lembrar, um menino que rolou pela pedra baixo. Esse menino foi meu avô, Dom Pedro Alexandre, criado pelo Padre Manuel José do Nascimento Bruno Wanderley. Quando ele cresceu, o Padre Wanderley casou-o com uma filha natural sua, Bruna Wanderley, minha avó (SUASSUNA, 2010, p. 464).

[...]

De fato, Sr. Corregedor, o Rei, por direito e por sangue, sou eu! [Quaderna] Ou melhor, eu é que sou o Imperador, dominando sobre todo o vasto Quinto Império do Escorpião! Meu Padrinho era somente Rei do Cariri, um dos sete Reinos integrantes do Império todo! Outro desses Reis vassalos e tributários meus, foi Dom José Pereira Lima, o invencível guerrilheiro de Princesa! (SUASSUNA, 2010, p. 465).

Alertei para o fato de que as obras literárias não têm compromisso com a realidade. Tanto na obra de Lins do Rego quanto na de Suassuna há elementos verídicos, mas as obras têm licença poética para fazer suas leituras sobre esses fatos.

Para finalizar, trouxe algumas informações sobre a festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Seu início foi em 1993, o que comprova, mais uma vez, que Suassuna não havia tomado a festa como mote de seu livro. Voltando às fotos, apresentadas no início da aula, apresentei as fotografias do livro de Newton Júnior (2003) para que eles pudessem ver que a festa passara por transformações. Em seguida, pedi para um menino ler algumas passagens da obra:

Há três anos passados, no dia 1º de junho de 1997, no município de São José do Belmonte, Sertão de Pernambuco, tive o privilégio de assistir àquela que talvez tenha sido, até hoje, a mais estranha cavalgada já vista por homem nascido de mulher (NEWTON JÚNIOR, 2003, p. 51).

[...]

Já a que presenciei era uma típica “coluna festiva”, uma cavalgada eminentemente celebrativa ou sagratória, sem qualquer outro objetivo senão o de emocionar, mediante o cumprimento de certo ritual, cavaleiros e espectadores, que nela tomavam parte ou que a ela assistiam por pura curiosidade fidalga e livre e espontânea vontade de Beleza (NEWTON JÚNIOR, 2003, p. 52).

[...]

Por outro lado, se a Cavalgada de São José do Belmonte não era, propriamente, uma cópia ou reflexo da cavalgada descrita no *Romance d’A*

Pedra do Reino, ela foi inspirada, sem sombra de dúvida, em determinadas passagens daquela extensa narrativa [...] (NEWTON JÚNIOR, 2003, p. 57).
[...]

Porque, a bem verdade, a bem da *minha* verdade, quem estava ali, de fato, naquele instante único e glorioso de transfiguração total da natureza pela Arte, no exato momento em que meu dedo indicador apertou o botão da máquina fotográfica, quem estava ali, repito, não era Ariano Suassuna – era, ninguém mais, ninguém menos, que o próprio Dom Pedro Dinis Ferreira-Quaderna, o Decifrador, Imperador da Pedra do Reino, Rei do Quinto Império e do Quinto Naípe, Profeta e Sumo-Pontífice da Igreja Católico-Sertaneja e pretende ao Trono do Império do Brasil (NEWTON JÚNIOR, 2003, p. 137).

Pedi para que eles pensassem como era interessante a visão que uma pessoa de outra cidade tinha sobre a festa. Assim, entrei na última aula: a etnografia como ferramenta de leitura crítica do mundo. A ideia de etnografia, assim como a palavra, é distante do universo escolar. Era preciso que eu não só trouxesse definições, autores e leituras, mas que aproximasse o conceito e o seu sentido ao educando. Ora, leitor, como já foi suscitado em trecho anterior desse capítulo, a prática etnográfica é complexa e se imbrica com a definição da antropologia como ciência. Dessa maneira, busquei dar noções aos aprendizes de etnógrafo do que seria esse universo.

Comecei lhes perguntando o que era a etnografia. Como esperado, ninguém conseguia dizer. Apresentei a definição de Emílio Willems, no Dicionário de Sociologia (1969, p. 125): a etnografia “é um estudo descritivo de culturas individuais”. Etnografar é olhar o outro (aquele que se compõe como alteridade), o outro existe enquanto agência pensada pelo eu.

Para explicar e envolvê-los, fiz uma espécie de encenação. Consistia no seguinte: eu chamei um dos alunos para ser o antropólogo e eu seria uma nativa da ilha distante. Então, eu pedi que ele ficasse do lado oposto ao meu na sala de aula, e imaginasse que ele teve que fazer uma longa viagem até chegar onde eu estou. Assim que nos cumprimentássemos eu o faria de forma inesperada. Enquanto ele estendeu a mão e falou olá, eu respondi levantando minha mão na altura de meu queixo, dizendo ‘hau’. Eles riram e disso eu pude argumentar que aquele riso e surpresa se dava porque eles estavam vendo as diferentes maneiras como as pessoas de lugares diferentes poderiam se cumprimentar. Ou seja, o sentido é o mesmo, o cumprimento, mas a forma de fazê-lo varia. Há um estranhamento quando se entra em contato com práticas cotidianas que não são as nossas, que incitam pessoas a outras formas de viver e se organizar.

A ideia de uma viagem a um mundo distante foi reforçada com a leitura do famoso trecho de Malinowski: “Imagine-se o leitor sozinho, rodeado apenas de seu equipamento, numa praia tropical próxima a uma aldeia nativa, vendo a lancha ou o barco que o trouxe afastar-se no mar até desaparecer de vista” (MALINOWSKI, 1976, p. 23). Expliquei também que a

antropologia inicialmente buscava esses ‘outros’ distantes, de uma ilha longínqua. Hoje, a antropologia passa a olhar a sua própria sociedade, pois o ‘outro’ não é tão distante assim. Dessa forma, os antropólogos atualmente fazem também uma antropologia *at home* (PEIRANO, 1999).

No intuito de mostrar como se pode olhar o que está perto, escrevi a palavra cultura na palma de minha mão. Aproximei-a dos olhos de uma menina, e pedi-lhe que lesse o que estava escrito. Mas ela disse que não conseguia enxergar, pois a minha mão deixava tudo escuro. Fui para o outro lado da sala e novamente pedi-lhe que lesse. Ela colocou que não poderia fazê-lo, pois só conseguia enxergar minha mão, não o que estava escrito. Coloquei novamente minha mão cobrindo seus olhos e pedi que movesse minha mão a uma distância que fosse confortável a leitura. Essa distância da mão para conseguir ver o que há escrito nela é o estranhamento, no caso familiar. Esse movimento de afastar a mão é como a viagem vertical, da qual se participa sem de fato sair do lugar (DAMATTA, 1978).

Como crescida em São José do Belmonte, a festa da Cavalgada à Pedra do Reino fazia parte do meu universo. O fato de que eu tentara na minha monografia fazer um trabalho sobre algo familiar suscita a discussão antropológica da relação entre o eu e o outro. Coloquei minha experiência para os alunos, assim, eles poderiam se enxergar como produtores de seus conhecimentos. Eles também poderiam não ser somente o outro etnografado, mas os etnógrafos. A pesquisa *at home* questiona as alteridades que estão a sua volta, estranhando comportamentos e maneiras de viver e se organizar, ou seja, suas teias de significado.

Pedi para que os educandos olhassem para suas práticas culturais e daqueles que estão ao seu redor, estranhando-os e anotando como se tudo fosse novo, como se a sua teia de significados fosse o da ilha que você vai visitar. Como coloca Velho (1978, p. 45), “o processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos, situações”.

Disse-lhes ainda que eles estavam sendo convidados a escrever seus próprios diários de campo, fazendo de anotações constantes que seriam fruto da observação estranhada. O diário de campo é um importante instrumento na pesquisa etnográfica. Nele, os educandos foram aconselhados a colocar tudo o que viam, como as pessoas se comportavam, quais são os sistemas e as regras sociais que as regem. Essas observações e mesmo as perguntas que eles iriam fazer tinham que ser socioantropologicamente orientadas. Para que eles compreendessem o fato de que a observação participante é mais do que perguntar sobre tudo, como se fosse uma criança, sugeri novamente uma encenação.

Chamei o mesmo aluno que havia sido o etnógrafo. Pedi-lhe para voltar ao lado oposto da sala e fazer novamente aquela longa viagem até a ilha na qual eu estava. Porém, mais que cumprimentar ele agora deveria saber sobre a minha cultura, me perguntar sobre minha cultura. E ele, ao se aproximar de mim, disse: “Oi, tudo bem? Então, o que é que você faz?”. Como resposta, tirei do meu bolso um papel que estava escrito: ‘a resposta para tudo’ e lhe entreguei. Ele ficou confuso e leu o papel em voz alta, como pedi. Ora, leitor, veja você também, como eu já falei quando discutia a etnografia como método, dados não são laranjas (SÁEZ, 2013). O diário de campo é uma ferramenta que ajuda o antropólogo, mas é preciso compreender que as pessoas, em geral, não fazem inferências gerais sobre si mesmas e suas teias de significado. Não é possível querer que os outros respondam às nossas questões, quando elas devem ser interpretadas. Os dados são construídos a partir do olhar daquele que pesquisa.

Fechei a aula convidando os educandos a estranharem suas teias, a fazerem eles próprios essa viagem vertical. Sugeri que eles ‘afastassem a mão’ para ver a festa da qual fazem parte, escrevendo, fotografando e, principalmente, refletindo sobre como ela é constituída e vivenciada por seus atores. Ofereci material para que pudessem elaborar seus diários de campo e esclareci que os acompanharia na pesquisa de campo durante a festa.

O término das aulas com o turno vespertino refletia o envolvimento da turma com as aulas. Cerca de dez alunos deram seus nomes e contatos para eu pudesse conversar com seus respectivos responsáveis. Posteriormente, alguns estudantes procuraram a coordenação para se inscrever como parte do projeto. Contudo, apenas quatro participaram, pois os pais dos demais discordaram de alguns termos no projeto, como o fato de eles terem que ir até o Sítio Histórico Pedra do Reino para a pesquisa de campo.

A turma da noite, durante o segundo bloco de aulas, e ao contrário do que se dera de início, tinha ficado totalmente apática. Os alunos não atrapalhavam, não conversavam, mas também não interagiam, esboçavam pouco interesse. Um indicador dessa resistência foi o fato de que, após convidá-los para fazerem seus trabalhos de perspectiva etnográfica ninguém se manifestou. Eu falei que a aula havia acabado e eles se retiraram em silêncio. Como colocou o professor da turma, são alunos que trabalham, e isso pode ter corroborado para que não se sentissem atraídos pela proposta de trabalho.

Os discentes que participaram da segunda fase do projeto consistiam em dois rapazes e duas moças, todos do turno da tarde, com idades entre 16 e 18 anos. Um dos meninos morava na zona rural da cidade, e para acompanhar os eventos da festa precisou ficar na casa da avó. A festa da Cavalgada dura nove dias, e durante esse período ocorrem vários eventos. Esclareci que eles deveriam participar de todos ou, ao menos, do máximo possível, considerando suas

limitações pessoais. As aulas foram dadas no início de maio de 2014, e a festa da Cavalgada só ocorre na última semana do mesmo mês.

O que trago como diferencial nessa metodologia de ensino é que os alunos produziram seus próprios conhecimentos sobre o mundo. E nesse próximo capítulo seus percursos e percalços ressaltarão na escrita. As vozes deles estarão presentes na medida em que me debruço sobre elas e deixo revelar seus diários de campo, fotos, observações e atitudes. Talvez a leitura que seguirá seja mais interessante do que a minha perspectiva até aqui esboçada. Assim como numa aula, a avaliação vem para compreender os efeitos dos ensinamentos no crescimento da aprendizagem do educando. O educador, como é esperado no socioconstrutivismo, deve observar a participação na aula como método avaliativo. Neste trabalho, irei um pouco além, observando aqueles que observam. Com a palavra, os aprendizes de etnografia.

Terceiro capítulo

Avaliando: o exercício de observar os observadores

“Hoje gostei muito de conhecer melhor o Memorial da Pedra do Reino e da Casa da Cultura. Já tinha conhecido as duas, mas nunca tinha olhado com mais conhecimento tudo [...]” (trecho do caderno de campo de M. A.).

Por ser o educando o foco principal deste trabalho, esse é o momento em que suas vozes se sobressaem e se fazem ressoar por meio de seus cadernos de campo e falas. Este último capítulo de análise cumpre a etapa de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, fecho um ciclo que na prática não tem fim. Na rotina didática, o professor estuda aquilo que vai lecionar, e já aí começa a espiral do ensino, depois ele planeja como será sua mediação; então, ele dá a aula, observando a receptividade dos discentes à mediação escolhida. Essa observação, aliada à análise dos produtos requisitados como atividade escolar, compõem a avaliação. Avaliar é o exercício do docente para saber em que sua aula pode melhorar, quais são as deficiências e como ele pode ajudar o educando a aprender. A avaliação não deve ser pontual, tampouco servir para selecionar os alunos entre capazes e incapazes. Portanto, entende-se a atividade avaliativa como processo de ensino e aprendizagem.

Como já foi colocado no primeiro capítulo, a festa da Cavalgada à Pedra do Reino dura pouco mais de uma semana. Logo, pedi para que os discentes participassem de todos os eventos, sendo que eu os acompanhei, dando apoio material, como comida e transporte, tirando suas dúvidas e dialogando sobre suas observações. Foi dado aos alunos caderno, canetas, máquina fotográfica analógica e camisas¹⁷. O caderno, como orientei, serviria de diário de campo, no qual eles anotariam suas observações, impressões, tentando relacionar com as aulas que haviam sido dadas. Posteriormente, peguei esses cadernos de volta e os analisei. Também, como receberam máquinas fotográficas, algumas das fotos por eles tiradas aparecem como parte do processo de trabalho de perspectiva etnográfica. Considerando o uso de fotos na etnografia, serão percebidos os pontos de vista dos estudantes ao fotografarem¹⁸.

A perspectiva etnográfica dos aprendentes sobre a reflexão da realidade será destacada ao longo do texto. A avaliação vem acompanhada daquilo que foi percebido nos educandos em

¹⁷ Todo o material, bem como o transporte teve financiamento e apoio do Mestrado Profissional em Ciências Sociais (MPCS) da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

¹⁸ Não serão veiculadas fotos em que algum dos alunos apareça para preservar suas identidades e imagens.

sala de aula, no processo de pesquisa de campo, nos diários e nas fotografias. Acredito que o diferencial de meu trabalho incida em *observar* o aluno como um *observador* crítico de seu mundo, ou seja, em *observar o observador*.

O decorrer do texto não é separado por cada dia de pesquisa de campo, pois há questionamentos e provocações dos estudantes que não passam por uma restrição temporal. Dessa maneira, decidi separar esse excerto em grandes temas. Mas, como a avaliação é pertinente a cada um dos alunos e não só ao grupo como um todo, em alguns momentos as observações de alguns não se conjugam com os temas. Ademais, cada indivíduo possui um interesse específico para o qual volta o seu olhar, e o ensino visa justamente despertar esse interesse pelo aprendizado.

3.1 Avaliar para ensinar

Como foi posto na introdução e vem sendo reforçado ao longo deste trabalho, espelhei-me no que é o exercício cotidiano da docência e isso inclui a avaliação. Examinar em que estágio de aprendizagem está um educando não é tarefa fácil se realmente o professor estiver encarando essa etapa como um diagnóstico de como seu trabalho influenciou a expansão do aprendizado do outro. Também, aqui se está tomando a avaliação como um exercício contínuo, que faz com que o professor critique-se e volte à pesquisa bibliográfica para se aperfeiçoar. Dessa forma, o educador cumpre uma volta na espiral do ensino. Mais uma vez: ele estuda, media, dá aula, avalia, critica, volta novamente ao estudo. E assim deve fazer sempre, sem parar, porque uma fase está intrinsecamente ligada às outras. Por isso, é que você leitor já deve ter percebido que os assuntos trabalhados em outras etapas vêm e vão, porque o processo de ensino-aprendizagem é infinito. Aquilo que na primeira fase (de estudos) aparece como aprendizagem, na segunda (dar aulas) vem como conteúdo de ensino.

Quando um educador pensa a sua avaliação, ela está associada à sua concepção de aprendizagem, portanto, de mediação didática. Ao abordar a avaliação como um parecer de sua própria prática educativa, relacionada à aprendizagem do educando, o docente não está visando separar os alunos entre fracassados e bem-sucedidos. Essa linha de avaliação ecoa em uma educação disciplinadora, que pensa a avaliação como uma forma de punir alunos que não correspondem às expectativas. Dessa maneira, não há uma volta do docente para repensar a sua prática. A avaliação teria um fim em si mesmo, não serviria para o professor, mas tão somente para o histórico escolar do aluno. Pensando dessa maneira, a proposta de formar cidadãos críticos vai à bancarrota, pois o próprio educador se isenta da crítica de si mesmo. Essa

avaliação que se restringe ao momento da prova tampouco tem relação com a mediação didática, pois o teste, quando se encerra em si, é pensado numa lógica de transferência de saber.

Nobre leitor, caso você seja professor, deve estar consciente de que na sua prática didática, “[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam” (LUCKESI, 2008, p. 28). Por este motivo, não é possível pensar uma avaliação neutra, dissociada de valoração. Nenhuma avaliação é livre de sentidos.

Luckesi (2008) critica a avaliação dita neutra:

Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade. O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exercite a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar – ingênua e inconsciente – *como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação*, como se ela fosse uma atividade neutra (LUCKESI, 2008, p. 28).

Portanto, essa postura de avaliação feita pontualmente e sem objetivo, além de distinguir tipos de alunos, em nada corresponde à recomendação das Orientações Curriculares (2006). Esta proposta deve ser pensada por você leitor, que é professor, como uma possibilidade de ensino. Evidente que ela não é completa, pois ensinar é um empreendimento continuado; aqui, não haveria possibilidade de sê-lo.

Os exames feitos nos testes e provas não cumprem com uma visão de ensino emancipadora, e ainda trazem o efeito de se provocar ansiedade no estudante. O momento da prova é regido por uma formalidade que em nada busca refletir a aprendizagem. Além disso, essa quantificação do saber não reflete o sentido da avaliação, como ela é feita cotidianamente. Como propõe Hoffmann:

Na escola ela [avaliação] ocorre num tempo programado (dia de prova, dia de fazer boletim, dia de apresentar resultados), num espaço característico e artificial (classes separadas para fazer as provas, provas em papel timbrado e revisado, classes limpas, professor vigilantes), com gosto de dever cumprido, obrigado, julgamento necessário. Para educadores e educandos, para a sociedade, avaliação na escola é obrigação: penosa, um mal necessário. No entanto, se falamos em avaliação dos nossos atos diários, da nossa situação financeira, isso significa refletir para mudar, para tentar melhorar nossas vidas. Fazemos isso todo o dia, todo o tempo, sem programações ou registros formais sobre nossos descaminhos até então. Tentamos várias vezes descobrir melhores soluções para um determinado problema e amadurecemos a partir de algumas tentativas frustradas (HOFFMANN, 2009, p. 149-150).

Essa forma de avaliação, sendo feita repetidamente, provoca uma adequação do aluno ao modelo, cuja concepção behaviorista¹⁹ data do início do século XX. Importante notar que quando os alunos são submetidos a outras formas avaliativas eles sentem dificuldade de enxergá-la como tal. Estávamos a caminho do Sítio Histórico Pedra do Reino no segundo dia de festa, momento em que ocorre a missa e a caminhada. No carro, eu vinha reforçando as explicações sobre a construção dos cadernos de campo para os estudantes. Nesse momento, V. H. me interrogou sobre o tempo para devolver aquele material, pois gostaria de poder revisá-lo para que eu pudesse enfim avaliar. Eu já havia esclarecido que aquela análise não constaria nas cadernetas de nota. Assim, informei que o meu objetivo era fazer com que eles aprendessem, e que eu só poderia enxergar isso se eles fossem sinceros no que estavam escrevendo. Disse-lhes: “Eu quero que vocês compreendam, não estou interessada em reprovar ou aprovar”. Observar suas observações, portanto, era uma maneira também de avaliá-los, assim, eles não deveriam ter medo ou vergonha de escrever sobre o que realmente estavam pensando, pois era aquele o meu interesse.

O fato de o exercício proposto não ter ido parar no histórico escolar não significa que ele não tenha constituído avaliação. Para Luckesi (2008, p. 166), “a avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida”. A avaliação, no sentido de ensino que desde o início esclareci tomar, foi verdadeiramente cumprida. Cruz (2010) explica o sentido da avaliação que empreguei em meu trabalho:

No que concerne à base epistemológica da avaliação mediadora, podemos afirmar que esta se reveste de um modelo construtivista, cuja matriz repousa no processo de construção do conhecimento pelo aprendiz, no intercâmbio de ação e reflexão que este opera sobre um determinado objeto a ser conhecido e com a mediação da cultura. Em outras palavras, a concepção de aprendizagem qualitativa é multirreferencial, em que importa o processo dessa construção e se consideram as múltiplas interferências da vida e das culturas que se entrecruzam nesses processos. Isto quer dizer que o foco da educação e da aprendizagem é, simultaneamente, o professor, o aluno e o saber, numa relação de reciprocidade e complementaridade.

Claro está que tal compreensão do aprender leva, também, às alterações na compreensão do que é o processo de ensino, passando-se da descrição para o sentido ‘prescritivo’, no qual o professor atua na apropriação dos conteúdos, todavia, opera com valores, interesses e visões de mundo. É interessante revelar que o sentido agora é de autoria, de protagonismo, de socialização, de

¹⁹ O behaviorismo é uma corrente da psicologia, que tem como um dos principais pensadores Ivan Pavlov. Na educação, o behaviorismo caracteriza-se pela relação de estímulo e resposta por meio das notas. Um aluno inadequado recebe nota baixa, reforço negativo. Um estudante recebe nota alta em reforço positivo.

produção e de leitura crítica da realidade, na qual os sujeitos aprendentes e ensinantes desenvolvem a autonomia intelectual e moral (CRUZ, 2010, p. 145).

Avaliar é um exercício dialógico, no qual o professor é parte atuante. Da mesma maneira que na etnografia, observei atentamente os significados de mundo construídos pelos educandos. A diferença é que o etnógrafo não tem pretensão de transformar o outro, embora saiba que a sua presença interfere. O ensinante tem a clara intenção de influenciar para que o aprendizado aconteça. Além disso, a observação etnográfica está relacionada à teoria antropológica, enquanto que a observação pedagógica tem respaldo no seu viés de ensino. São observações, portanto, diferentes nesses sentidos, mas iguais quando o interesse está no outro, em como o outro percebe a existência desse educador ou etnógrafo.

Como a minha proposta para os alunos era de que eles produzissem trabalho de perspectiva etnográfica, também eu me propus a adotar esse recorte. Tomei as interpretações dos discentes como fundamental para compreender como os assuntos lecionados haviam ressoado sobre eles, quais significados eles puderam construir ou desconstruir a partir do que foi trabalhado. Para Perrenoud (1999), observar é uma concepção ampla de avaliação. Nesse sentido ele propõe:

Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar. A observação formativa pode ser instrumentada ou puramente intuitiva, aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática. Nenhuma informação é excluída a priori, nenhuma modalidade de percepção e de tratamento é descartada (PERRENOUD, 1999, p. 104).

Para esclarecer, é preciso colocar que a ideia de Perrenoud (1999) não é que o professor tome qualquer observação como avaliação, mas de que é necessário ter um olhar amplo da avaliação para que o profissional da educação possa intervir no aprendizado, favorecendo-o de acordo com as necessidades do estudante. É que, nessa perspectiva, não só os aspectos cognitivos constroem o aprendizado, mas também há influência da dimensão material. Quando dei aula na turma da tarde, nos primeiros horários, por volta das 13h, numa sala em que eu tinha que competir com um ventilador ruidoso, certamente a compreensão foi comprometida, pois o calor e o barulho atrapalhavam a minha concentração e a dos educandos.

Eu não era a professora do cotidiano dos alunos e essa situação atípica influenciou diretamente no trabalho. Se por um lado, o fato de eu ser uma figura nova pode ter interessado os estudantes, por outro, eu precisava me legitimar diante deles e dos pais, para que eles autorizassem a ida de seus filhos à festa da Cavalgada. Bem, quando se trata do trabalho etnográfico, o pesquisador se preocupa em se legitimar diante do grupo que vai estudar. Como Lagrou (1993, p. 25) coloca ao descrever seu trabalho de campo, “a primeira impressão mútua, no início da viagem de barco, iria servir de base para minhas relações nos próximos meses”. Assim, ela pontua a importância de ter dado sua rede para a sogra do chefe da tribo, bem como seus papéis e suas canetas.

Apesar de eu ter o aval da escola e o apoio dos professores de sociologia, os pais dos alunos não me conheciam e eu não pertencia ao sistema regular de ensino. Embora esse aspecto possa ter me prejudicado por diminuir a quantidade de estudantes e, portanto, a diversidade de resultados, o fato de serem quatro alunos ajudou para que eu pudesse observar atentamente cada um deles. É claro que no desenvolvimento da pesquisa contei com apoio material que um professor em seu cotidiano, geralmente, não disponibiliza. Entretanto, é preciso dizer que as necessidades para execução de trabalho similar não são onerosas a ponto de inviabilizá-lo²⁰. Ter um número reduzido de alunos é vantajoso pois é possível acompanhá-los com atenção, o que, no meu caso, foi bem melhor, já que, não sendo professora efetiva deles, eu não os conhecia antes, o que pôde acontecer aos poucos, durante toda a semana da pesquisa de campo. Na primeira noite da festividade, antes de sua abertura oficial, entreguei-lhes as câmeras, cadernos, canetas e camisas para que eu pudesse identificá-los quando estivéssemos no meio da multidão. Iniciou-se, enfim, a pesquisa de campo.

3.2 Perspectiva etnográfica: observadores em observação

Durante a semana, mais especificamente na sexta-feira à noite, a Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe) organizou uma mostra de curtas na Praça Pires Ribeiro, no centro do município de São José do Belmonte. Nessa atividade, somente V. H. compareceu, pois os outros tinham compromissos pessoais. V. H. chegou cedo, e por isso ficamos conversando antes de os filmes começarem. Ele falava de suas expectativas quanto ao fim do ensino médio e seus interesses em cursos técnicos. Perguntei-lhe se tinha vontade de

²⁰ As máquinas fotográficas podem ser substituídas por celulares com câmera. Também, caderno, caneta e lápis são materiais disponíveis na rede pública de ensino.

fazer faculdade e ele me respondeu que na verdade não, o curso técnico para aprender a mexer em motos era o que ele precisava para abrir uma oficina. Ele falou das dificuldades na escola e de como havia se interessado pelas minhas aulas, achando interessante a maneira como eu mostrava que eles podiam aprender. Então, V. H. revelou que também trabalhava, só que à noite, como garçom. Como o interesse no meu projeto era grande, ele pagou para que um colega o substituísse no trabalho. Aquele momento foi impactante para mim.

Fui afetada por aquele educando. Eu nunca imaginei que um aluno fosse pagar para participar de uma experiência, que na linguagem deles, não valia nota, não teria retorno financeiro, só conhecimento. Só. E isso não é pouco; é todo o objetivo do ensino. O que ocorre é que tanto a perspectiva de ensino, como a avaliação a que me propunha era diferente do que era empregado cotidianamente na escola. A curiosidade de V. H. era uma característica positiva, pois ele se colocava como produtor de seu conhecimento, sempre à frente, questionando os colegas e buscando entrevistar e conversar com as pessoas.

Caro leitor-professor-sociólogo, como você deve saber na sua prática cotidiana, “[...] os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha – não estão ali para serem sociólogos, historiadores, matemáticos, físicos ou literatos” (BRASIL, 2006, p. 108). Entretanto, os aprendentes que participaram do projeto estavam ali porque reconheciam o valor do ensino. Não para serem etnólogos ou antropólogos, mas, como disse V. H., pois acharam a sociologia interessante e tiveram vontade de aprender. É preciso reconhecer que “[...] o ensino tem como ‘objetivo-fim’ o desenvolvimento global da personalidade do estudante e, como objetivo-meio, o conteúdo [...]” (PERNAMBUCO, 2013, p. 46). Esse impulso de aprender deve ser valorizado, uma vez que a escola é encarada como uma obrigação.

Na perspectiva de Coll et al (2004), quando se fala em uma avaliação cumulativa, ou seja, somente ao final de uma atividade, está se pensando a aprendizagem como algo que não varia de pessoa para pessoa, sendo, além disso, imutável. Coll et al (2004, p. 377) ponderam: “[...] na aprendizagem escolar, estão envolvidos diferentes tipos de inteligência, de motivos e de capacidades, destacando que esses diferentes tipos de inteligência, de motivos e de capacidades podem variar, como de fato variam [...]”. Na minha avaliação ficou claro o quanto a curiosidade de V. H. o auxiliava a descobrir o mundo a sua volta. O seu posicionamento na festa foi de uma contínua interrogação. Apesar disso, o saber escolar é justamente aquele que sentenciar V. H. como um educando incapaz e problemático, como fez os educadores em sua escola. A fala empolgada de V. H. serve de amostra para que você leitor, que é professor,

repense sua prática cotidiana. O que me propus é o oposto da avaliação meritocrática²¹, pois me sugeri uma educação que fosse emancipadora. Caro leitor, essa formação crítica começa por um professor crítico, que entende que a avaliação não deve ser restrita ao mérito. Segundo Cruz (2010, p. 149), esse tipo de avaliação é um erro, pois “[...] a sala de aula é um lugar impróprio para a competição, para a punição e a retenção escolar, pois estes procedimentos são obstáculos aos projetos de vida emancipatórios das novas gerações de estudantes”.

Em nenhum momento, e isso eu havia esclarecido por conta de uma fala do próprio V. H., eu tinha a intenção de produzir notas ou uma classificação entre os aprendizes. O que eu estava disposta era a mostrar como eles podem ser produtores de seu próprio conhecimento. Dentro dessa linha de raciocínio, no mesmo momento em que eu observava, e, portanto, avaliava, eu os conduzia para que refletissem sobre tais ou quais características, interrogando-os ou respondendo suas indagações. Na opinião de Luckesi (2008), “[...] a avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos [...]” (LUCKESI, 2008, p. 174). Mais uma vez, ensinar não é somente transmitir conteúdos.

Ao que consta, as anotações de V. H. descrevem a noite do cinema na praça da seguinte maneira:

[...] a noite a população desfruta de um cinema na praça do centro da cidade (Praça Sá Moraes). Os filmes transmitidos são bem curtos, mas com grandes sentidos com a cultura dos belmontenses. Fala-se da cultura e costumes nordestinos e de grandes personagens também, tais como nosso grande Lampião. Muitos falam que ele era herói, já outros falam que ele era bandido; a verdade, não sei. Sabe-se apenas que ele foi um grande personagem na nossa história nordestina e também já passou pela nossa Pedra do Reino (caderno de campo de V. H.)

É bom esclarecer aqui que a Fundarpe, como organizadora dessa mostra de cinema, tem uma influência particular. Para a Fundação, São José do Belmonte integra o que eles chamam de rota do cangaço. Na época do nascimento de Lampião, Belmonte e Serra Talhada integravam a Vila Bela, pertencente à cidade de Flores. Portanto, há uma proximidade física, e a área que hoje é São José do Belmonte fazia parte dos caminhos daquele cangaceiro. Esse fato é justificativo para que o Festival Pernambuco Nação Cultural seja parte da festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Tudo isso, para explicar que os filmes de curta metragem, aos quais V. H. se refere, foram pensados numa lógica em que Belmonte faz parte da rota do cangaço, logo,

²¹ Avaliação meritocrática é um sistema avaliativo que considera o aluno somente pelas notas.

Lampião é personagem frequente. Ilustre leitor, deixe-me explicar mais uma vez: a Fundarpe ajuda a Associação Cultural Pedra do Reino na organização da festa da Cavalgada. As atrações, oficinas e palestras planejadas pela Fundação estão dentro da lógica do Festival, mas ocorrem durante a semana da festa da Cavalgada. Já a festa da Cavalgada à Pedra do Reino não apresenta grandes influências do cangaço, sendo que apenas na cavalgada do último domingo de maio é que os personagens de Lampião e Maria Bonita aparecem no cortejo.

Durante a semana da festa, além do cinema, ocorreram também algumas oficinas. O Memorial Pedra do Reino, um dos locais onde aconteceu uma oficina de dança, foi visitado no intuito que os alunos pudessem ver um pouco da oficina. Após encerrar a atividade, propus que vissemos o acervo do Memorial, dessa forma, fui mostrando algumas referências trabalhadas na aula, como a reprodução em tela da figura da obra de Attico Leite sobre o movimento sebastianista²². Também, vimos fotos das cavalgadas anteriores e, por meio delas, enfatizei como algumas coisas haviam mudado ao longo do tempo e como a festa veio se transformando. Reforcei esse ponto justamente para que eles repensassem o sentido de cultura, principalmente evitando estandardizá-la. Apesar de M. A. ser mais calada, sua observação sobre o Memorial me chamou a atenção. Ela escreveu:

Hoje gostei muito de conhecer melhor o Memorial da Pedra do Reino e da Casa da Cultura. Já tinha conhecido as duas, mas nunca tinha olhado com mais conhecimento tudo, as fotos das antigas cavalgadas, das imagens e das fotos dos eventos de Belmonte.

Na minha opinião, os belmontenses que nunca conheceram sobre a história da Cavalgada deveriam ter mais curiosidade sobre a história de Belmonte (caderno de campo de M. A.).

Nesse mesmo sentido, F. V. também coloca sua curiosidade sobre objetos para os quais nunca tinha dedicado atenção. Após sairmos do Memorial, fomos à Casa da Cultura, que é o museu da cidade. Os dois pontos ficam bem próximos, na mesma praça, e nos deslocamos andando. Lá é que F. V. pareceu mais interessado nos artefatos. Suas notas de campo aparecem assim:

Achei interessante na Casa da Cultura, o ferro de antigamente de passar roupa, as máquinas fotográficas, as fotos da cidade que são bem diferentes de hoje em dia. As armas de antes também. E no Memorial, as fotos de D. Sebastião são bem interessantes. Os diversos livros falando da história da Pedra do Reino, as fotos das rainhas da Cavalgada são muito bonitas (caderno de campo de F. V.).

²² O desenho apresentado em Leite (1903) é de autoria do padre Francisco José C. Albuquerque. A figura que está em anexo encontra-se no livro de Costa (1908).

Na Casa da Cultura, havia um móvel de madeira fechado com vidro e dentro tinha cédulas desde a emancipação de Belmonte e abaixo de cada nota havia o nome da moeda e a época em que circulara. A observação de F. V. sobre esse objeto retomou o momento da aula em que rasguei o dinheiro, afirmando que se eu rasgasse aquelas cédulas antigas não causaria comoção. Como também, segundo sua fala, se eu viajasse no tempo levando a mesma nota que rasguei em sala de aula e o fizesse em uma época passada, não haveria repercussão. Corroborarei com sua observação, já que o sentido é construído e não dado, por isso sua fala era pertinente, além de estar bem relacionada com o que foi trabalhado na sala de aula.

Quando as Orientações Curriculares abordam a naturalização de fenômenos sociais, trazem a economia como exemplo: “[...] fica claro também que, do mesmo modo que uma economia política capitalista foi *instituída*, e depende de uma aceitação generalizada para seu funcionamento, isto é, de uma ideologia que a sustente e legitime [...]” (BRASIL, 2006, p. 106). F. V. desnaturalizou a instituição do dinheiro enquanto moeda vigente na sua sociedade. A nota rasgada mostra quão instituída e generalizada está a valoração a um papel. Quando ele pensa sobre as notas na Casa da Cultura e as relaciona com o meu gesto em sala de aula, o aluno percebe que essa é uma dimensão construída ao longo do tempo, pois uma cédula que valia algo antes, agora já não vale da mesma forma, e isso é aceito por todos. Embora F. V. não faça uma análise à dimensão econômica, poderia fazê-lo se esse insight fosse reforçado posteriormente, por exemplo, com o conceito de alienação de Karl Marx, no processo de continuidade do programa da disciplina de sociologia.

Sobre os cadernos de campo, é pertinente observar o quanto os alunos se esforçaram para expressar o conhecimento apreendido na pesquisa de campo. Embora não seja comum no ensino médio longos trabalhos sistemáticos e abrangentes, eles escreveram bastante, entre sete e 16 páginas escritas a mão, com riqueza de detalhes e opiniões sobre o que observavam. Não é que o tamanho seja um critério avaliativo, mas serve para mostrar quão empenhados estavam na atividade de campo, indo além do que normalmente se propõe nas escolas. V. H., por exemplo, no dia da cavalgada, no Sítio Histórico, após almoçarmos, sentou-se em uma das pedras, um pouco mais afastado, e ficou por um bom tempo escrevendo no seu caderno de campo. Justamente V. H., o aluno que era considerado um estudante problemático e inquieto, concentrou-se em meio à festa para desenvolver um bom trabalho. Os demais preferiram descansar um pouco após a refeição. Como A. C. colocou no seu caderno: “só não gostei muito porque eu estava bastante cansada” (caderno de campo de A. C). Mesmo sendo uma atividade cansativa, os discentes se empenharam observando, redigindo e fotografando.

3.2.1 Cultura popular na festa: Beyoncé na Pedra do Reino

Na noite do dia 17 de maio de 2014 ocorreu a abertura da XXII festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Durante a cerimônia, os alunos faziam comentários, perguntas, mas não tiraram fotos, pois as câmeras não tinham flash. Para que você leitor entenda esse momento, retomo a minha monografia: “com queima de fogos, o presidente da Associação faz um discurso breve e anuncia apresentações de dança dos alunos locais. [...] A partir daquele dia em diante foram várias encenações, oficinas e danças relacionadas ao universo da cultura popular” (MOURA, 2013, p. 24).

Após várias apresentações, como capoeira, xaxado, banda filarmônica etc., foi incluída a música ‘Put a ring on it’, da cantora norte-americana Beyoncé. No momento em que a música começou e o grupo de meninas começou a dançar, V. H. questionou aquela música, por considerá-la fora do contexto da festa. Em seu caderno, V. H. registrou:

Algumas danças que foram apresentadas, eu acredito, que não estão dentro da cultura; pois Bioncê é uma dança norte-americana e no meu conceito não tem nada a ver com a cultura de nossa cidade (Belmonte). Apesar de que muitas outras estão dentro do padrão do nosso sertão pernambucano (caderno de campo de V. H.).

Naquele momento, o sentido de cultura ainda era carregado de um salvacionismo. Por um lado, V. H. pode não ter se sentido lido por aquela música. É bom observar que, durante a festa, a Associação faz uma seleção do que faz ou não parte da festa da Cavalgada, e esse é um sentido construído. Todavia, o aspecto para o qual V. H. não atentou é que ele estava colocando aquela música como não-cultura.

Já para o restante da turma, a música de Beyoncé não chamou atenção. Tanto que F. V. se limitou a registrar sobre esse dia: “dia 17/05/14 abertura da Cavalgada, com apresentações com a banda marcial, danças culturais e da banda bate cultura [...]” (caderno de campo de F. V.). Para M. A., o único registro sobre esse dia foi o seguinte: “hoje dia 17/05/14, abertura da Cavalgada, com apresentações e danças culturais, em seguida caminhada a caminho da Pedra do Reino” (caderno de campo de M. A.). A estudante A. C. não fez nenhuma menção escrita sobre aquela noite, apesar de seu irmão ter se apresentado em uma das danças.

A noite foi encerrada por uma apresentação que também despertou a curiosidade de V. H. Os bacamarteiros²³ de São José do Belmonte fecharam a noite com os ensurdecedores tiros contra o chão. A organização dos bacamarteiros, o que os motivava a formar o grupo, entre outras questões despertaram a curiosidade de V. H. Mais ainda, quando no outro dia, no domingo, os bacamarteiros novamente encerraram as solenidades da missa campal no Sítio Histórico. Naquele momento, ele tomou a iniciativa de ir conversar com o grupo de bacamarte, fazendo-lhes perguntas. Quando voltou, V. H. parecia decepcionado, pois ninguém do grupo conseguia responder a suas dúvidas e parecia saber pouco sobre o que estava fazendo. Pedi que ele lembrasse da aula que eu havia dado. Quando expliquei sobre a etnografia, tentei mostrar que os dados não vão ser tirados do bolso. Recordei-lhe sobre o teatro que eu havia feito, em que quando o aluno me perguntava sobre minha cultura, eu tirava do bolso um papel no qual estava escrito ‘a resposta para tudo’. As teias de significado geralmente não são claras para quem é constituído e é por isso que o antropólogo interpreta.

Entre as fotos de V. H., estavam os bacamarteiros, após sua apresentação da manhã de domingo, dia 18 de maio de 2014. É interessante perceber que o seu olhar se voltou para esses personagens, enquanto que os outros alunos tiveram enfoques diferentes nesse mesmo dia. A fotografia aparece para dizer sobre o outro com imagem. É dizer com foto aquilo que também pode ser dito com palavras escritas e faladas. A seguir está uma das fotos de V. H. que retrata os bacamarteiros:

²³ Segundo Gaspar (2003): “bacamarte é uma arma de fogo, de cano curto e largo [...]. As granadeiras ou bacamartes que serviram na Guerra do Paraguai, em 1865, foram modificadas para que as armas se adaptassem ao uso dos bacamarteiros nas festas do interior de Pernambuco. [...] De um modo geral, o folguedo se constitui de homens portando bacamarte, que são disparados com cargas de pólvora seca, em homenagem aos santos e padroeiros ou em cerimônias cívicas e políticas”.

Foto 2 – Os bacamarteiros no olhar de V. H.



Fonte: Foto de V. H.

Das observações feitas pelo aluno, há o seguinte registro em seu caderno de campo:

Quem são os homens que vestem verde? São os bacamarteiros que são um grupo que se reúne em eventos culturais, como a da Pedra do Reino. Com a licença do exército eles podem se apresentar com o bacamarte. O verde da fantasia vem da representação do exército” (caderno de campo de V. H.).

No último sábado de maio, ou seja, uma semana após a abertura da festa, logo cedo começam as apresentações em praça pública. Nesse dia pela manhã, F. V. não compareceu, pois aos sábados ocorre a feira da cidade, na qual ele trabalha com a mãe, só estando presente na parte da tarde. M. A., V. H. e A. C. estavam na praça Sá Moraes, no centro de Belmonte, conforme marcado. Havia uma diversidade de apresentações ocorrendo simultaneamente, e como eu precisava acompanhá-los, consultamos a programação nos folders e decidimos que ficaríamos naquela mesma praça, já que as meninas disseram que gostariam de ver as danças. As exhibições ocorreram na seguinte ordem: a banda de pífano do Mestre Ulisses, a dança de São Gonçalo do Sítio Tamboril, zona rural belmontense; o reisado do Mestre João Cícero, também da zona rural; a dança afro de Mirandiba, cidade próxima; dupla de violeiros e repentistas Francinaldo e Zé de Oliveira. De fato, os espetáculos dos artistas, tanto da terra como de fora, transpareceram nos escritos das garotas, mas o grupo afro de Mirandiba foi o que

mais as empolgou. As duas fotografaram as outras apresentações, mas a dança afro encantou, por isso não a fotografaram porque só conseguiam assistir. Por vezes, a foto disputa com a observação. A observação etnográfica requer um sujeito atento e ativo; fotografar, por outro lado, requer também dedicação. Conjuguar essas duas práticas pode prejudicar uma em detrimento de outra.

A dança afro não foi retratada em foto, mas por palavras. Na descrição de A. C., a manhã do último sábado de maio de 2014 aparece assim:

Na praça, tiveram várias apresentações. Eu nunca tinha participado, nem nunca tinha visto; essa foi a primeira vez. Então, pra mim foi uma oportunidade. Achei muito bonitas e interessantes as danças. Achei interessante também quando a banda de pífano estava se apresentando, todo mundo estava olhando, e só um homem que chegou e ficou dançando. [...]
Participei das oficinas, quer dizer, eu fui olhar. Gostei muito de todas, mas a melhor foi a apresentação da dança Afro. Eles vieram de Mirandiba para se apresentar aqui em Belmonte. Achei bastante interessante e também todos são negros. [...]
A dança de São Gonçalo não gostei muito não. As mulheres faziam as mesmas coisas direto. Pra mim foi muito sem graça. Essas oficinas foram na parte da manhã, na parte da tarde fui pra cavallhada (caderno de campo de A. C.).

M. A. também descreve o grupo de dança afro e sua impressão a respeito. Relata a sua impressão sobre a dança: “Gostei de ver os grupos de cultura popular, mas a que me chamou mais atenção foi o grupo de cultura afro. Muito bonitas as danças, as meninas, as músicas e os outros tocando os instrumentos; achei bem diferente” (caderno de campo de M. A.). Apesar de ver todas as danças, V. H. não expressou interesse nem chegou a descrevê-las em seu caderno. É interessante que na noite do sábado anterior, quando a música de Beyoncé figurou entre as apresentações, isso o deixou agitado, pois não seria aquilo que ele considera ser uma manifestação de sua cultura. Contudo, quando o grupo de dança afro tocou ele não se manifestou nem favorável, como ao bacamarte, nem contrário, como à Beyoncé. Aqui, caro leitor, preste atenção: não estou criando uma equivalência entre a cantora pop norte-americana e o grupo de Mirandiba. Na anotação de V. H.: “[...] bandas que fazem parte da cultura, exemplo: a banda de pífanos [...]” (caderno de campo de V. H.). Quero destacar o fato de que V. H. ainda tinha dificuldade de perceber a cultura como algo construído, fora de uma lógica salvacionista. Esse ponto demonstra que a aprendizagem sobre o sentido de cultura ainda estava em processo de amadurecimento e contestação.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a sociologia entra no currículo escolar com o objetivo de mostrar aos discentes que as relações sociais são construídas

e não naturais, como se pensa no senso comum. “Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses [...]” (BRASIL, 2006, p. 106). Quando V. H. critica Beyoncé, ele o faz por entender que aquela música não faz parte daquilo que considera sua cultura; não se questionando sobre lugares, o porquê de cada música estar ali e o porquê de Beyoncé não figurar como cultura, ou cultura popular.

F. V. não viu a essas apresentações, chegando posteriormente, já quando os violeiros estavam cantando. Como estava na feira trabalhando com a sua mãe, F. V. coincidentemente viu a exibição dos palhaços, realizada na feira onde ele estava. Quando chegou à praça, contou-nos o que havia visto, e os outros três puderam trocar experiências falando também o que tinham testemunhado. Para os quatro, os espetáculos não pareceram ser vinculados a um sentido maior, e eles enfatizaram estar maravilhados por apreciar a beleza das encenações. F. V. escreveu sobre aquela manhã de sábado: “gostei também do show com os palhaços. [...] Gostei do show dos violeiros Francinaldo Oliveira e Zé de Oliveira e também do show dos bacamarteiros. Na observação das praças, achei muito diferente das de antigamente” (caderno de campo de F. V.).

A. C. fotografou as apresentações da banda de pífanos, da dança de São Gonçalo e do reisado, conforme pode ser visto a seguir:

Foto 3 – Apresentação da banda de pífanos em praça pública



Fonte: Foto de A. C

Foto 4 – Dança de São Gonçalo do Sítio Tamboril



Fonte: Foto de A. C.

Foto 5 – O reisado do mestre João Cícero



Fonte: Foto de A. C.

Naquele mesmo dia, à tarde, ocorreu a cavalcada Zeca Miron. Estávamos na praça Sá Moraes, no centro, e de lá saímos para almoçar, cada um em sua casa e logo mais, às três da tarde, nos reencontramos na praça em frente à Igreja Matriz de São José.

3.2.2 A Cavalcada Zeca Miron: uma disputa ritual

À tarde, os cavaleiros estavam se organizando para a cavalcada. Pouco depois do meio dia, cavaleiros mascarados saem tocando chocalhos para anunciar a preparação para a peleja. Em frente à matriz da cidade, estão em seus cavalos os dois reis, mouro e cristão, a rainha e os cavaleiros dos dois cordões. Segundo os alunos, aquela era a primeira vez que eles assistiriam aos embates da cavalcada. Após vermos a concentração dos cavaleiros, seguimos o cortejo a pé, em direção ao estádio da cidade.

Como cada um desenvolve o seu enfoque, F. V., por exemplo, voltou sua atenção para as disputas encenadas entre os cavaleiros mouros e cristãos. F.V. descreve a cavalcada da seguinte maneira:

Na cavalcada, achei muito bonitos os cavaleiros em seus cavalos, a rainha e a banda, etc. Lá no Carvalhão gostei de ver as brincadeiras que os cavaleiros fazem, com as argolinhas e com as lanças. É muito interessante o tamanho dos meninos que andam com as bandeiras nos cavalos, achei que só participavam os adultos (caderno de campo de F. V.).

Apesar de não expressar tanta curiosidade como os outros e ser mais observadora, A. C. se expressa melhor escrevendo. Suas observações do campo são mais extensas e detalhadas de que a dos colegas, o que reitera o fato de que cada estudante tem uma habilidade e inteligência diferente. A. C. descreve a cavalcada assim:

Sobre a cavalcada, também nunca tinha ido. Achei muito lindo, a rainha, os cavaleiros, tudo. Achei várias coisas interessantes, uma delas foi os cavaleiros correndo para jogar a lança por cima de um negócio lá e depois pegar. Então, isso foi muito interessante. As roupas deles são bonitas, o jeito como eles correm com os cavalos, muito rápido. Primeiro eles vêm para a igreja, a banda filarmônica toca e depois seguem para o Carvalhão, e lá começam as apresentações. Depois de tudo, voltam para a igreja novamente (caderno de campo de A. C.).

V. H. não expressou interesse por nada em específico na cavalcada, e isso se reverbera em seu caderno de campo, que não fala desse momento. Apesar de os outros três terem descrito, mesmo que suscintamente, essa disputa ritual, a imagem que eles têm é de admiração, de

encantamento. Dá para perceber que aqui eles foram espectadores, não se preocuparam em trazer relações com a ideia de cultura ou mesmo fazer outras reflexões. Os registros fotográficos foram feitos somente por A. C., mas ela só o fez no momento da concentração na igreja. Como a máquina analógica não tem tecnologia para capturar movimento, disse-lhes que evitassem fotografar os cavaleiros, pois as poses seriam perdidas. Aqui as fotos de A. C.:

Foto 6 – Cavaleiros mouros, cristãos e rainha em frente à Igreja Matriz de São José



Fonte: Foto de A. C.

Foto 7 – Os mesmos cavaleiros



Fonte: Foto de A. C.

Como foi descrito por A. C., os cavaleiros retornam à Igreja Matriz após as apresentações. De lá, a população se dispersa e vai se preparar para os shows que ocorrem também em praça pública. Como foi solicitado por algumas mães, a ida aos shows não fez parte dos trabalhos. Além de considerar o pedido, ponderei o fato de que eles haviam passado todo o dia do sábado na pesquisa de campo e o mesmo ocorreria no domingo, a partir das 5h30, e esse excesso de carga horária seria fatigante para os estudantes. Dessa maneira, após a dispersão dos cavaleiros, os estudantes foram para suas casas e nos reencontramos novamente no outro dia, em frente à Igreja Matriz de São José, no horário combinado.

3.2.3 A Cavalgada à Pedra do Reino: “comer e beber bem se divertindo com música”

A cavalgada parte de frente da Igreja Matriz de São José, no centro da cidade, em direção à Serra do Catolé, onde fica o Sítio Histórico Pedra do Reino. O amanhecer do último domingo de maio é marcado por queima de fogos que tem o intuito de despertar os cavaleiros e a cidade

para a cavalgada. Aqueles que vão a cavalo se concentram em frente ao Castelo Armorial²⁴. De lá partem, já em formato de cortejo, para a igreja, onde é realizada uma missa de benção aos cavaleiros.

Ilustre leitor, para que você compreenda melhor esse momento da missa, vou explicá-lo aqui brevemente. O padre fica no centro da calçada da igreja, em frente à porta central. A população que assiste fica também na calçada. Os personagens do rei e rainha, junto com os cavaleiros de azul e de encarnado, ficam na rua, de frente ao padre. Os demais cavaleiros ficam também na rua, mas nas laterais. Para que os alunos não se machucassem em meio aos cavalos, pedi-lhes para ficarmos todos na calçada lateral da igreja. Esse é o registro de V. H. no momento em que os cavaleiros estão chegando à Igreja Matriz. Na foto vê-se, da esquerda para a direita, os cavaleiros cristãos, a rainha (de vermelho), o rei (de branco), as bandeiras dos cavaleiros mouros.

Foto 8 – Chegada do cortejo à Igreja



Fonte: Foto de V. H.

Em seguida, retrato de A. C. dos cavaleiros, que mesmo sem fantasias, seguem o cortejo.

²⁴ Em 2011 o comerciante Clécio Novaes inaugurou o seu Castelo Armorial. Essa edificação, de arquitetura espontânea, é, como explico em minha monografia, uma “leitura própria do seu autor e construtor sobre o movimento armorial, fundado por Ariano Suassuna na década de 1970, aliada ao sonho do idealizador, resultaram em uma construção digna de apreciação” (MOURA, 2013, p. 32).

Foto 9 – Cavaleiros em suas montarias



Fonte: Foto de A. C.

A. C. é mais detalhista que os seus colegas na descrição do festejo. Assim, para que você leitor acompanhe os momentos desse último dia de festa da Cavalgada, trago o relato da aluna:

Os preparativos começam de madrugada. Por volta das cinco horas da manhã, os cavaleiros e os fiéis se reúnem em frente à Matriz de São José para assistirem à missa campal. Terminando o ato religiosos, a cavalgada dá um giro por algumas ruas da cidade e depois parte em direção à Pedra do Reino. As crianças, adultos e pessoas idosas seguem em carros de passeio, jipes, motos, caminhões por outra estrada, pelo distrito do Carmo. [...]
A cavalgada à Pedra do Reino tem vários momentos especiais. A celebração da missa, antes do início da jornada, a parada nas Areinhas para o café dos cavaleiros e descanso dos animais e a chegada triunfal ao Sítio Histórico (caderno de campo de A. C.).

Como o objetivo era fazer com que os alunos acompanhassem a cavalgada em si, consegui autorização dos organizadores da festa para que o carro em que estávamos pudesse ir na mesma estrada que os cavaleiros. Conforme a descrição de A. C., os veículos têm uma estrada específica, que é diferente daquela dos que vão em montarias. Como o trajeto, em sua maior parte, é exclusivo para os cavaleiros, há paradas organizadas pela Associação Cultural Pedra do Reino. M. A. conta: “as paradas durante a cavalgada também são muito interessantes;

comer e beber bem se divertindo com música” (caderno de campo de M. A.). Como os cavaleiros, paramos também em cada um desses pontos e os alunos fotografaram. Ainda a esse respeito, A. C. reitera:

Eu fui pra missa aqui na praça, depois fui pra Pedra do Reino, só que a gente parou em alguns lugares, onde acontecia o café comunitário, onde todas as pessoas que vão a cavalo tomam café. E em outra parada onde acontece o sorteio de algumas coisas. As pessoas da Associação distribuem refrigerante, cerveja, água, e carne assada. Nesse lugar eu não demorei muito não. Depois, dessas duas paradas fui pra Pedra do Reino (caderno de campo de A. C.).

V. H., apesar de não ter registrado em seu caderno de campo, fotografou o café no Sítio Areinhas.

Foto 10 – Organização da mesa do café no Sítio Areinhas



Fonte: Foto de V. H.

Foto 11 – Parada para o café animada por músicos



Fonte: Foto de V. H.

As pessoas que vão em suas montarias, após todas essas paradas, chegam ao Sítio Histórico por volta do meio-dia. Sobre esse momento, A. C. escreveu: “na chegada do rei e da rainha o povo dá bastante atenção, é como se fosse o presidente. Então, isso deve ser um privilégio para quem é rei ou rainha” (caderno de campo de M. A.). V. H. ficou junto com o restante da população e tentou fotografar a chegada do cortejo. Já M. A. e F. V. ficaram mais recuados, olhando toda a agitação de uma parte mais alta, de onde dava para ver todos os cavaleiros. A. C., apesar de não se misturar ao restante da massa, ficou mais próxima do cortejo, pois queria ver de perto. Fiquei onde estavam M. A. e F. V., pois poderia visualizar A. C. e V. H., mesmo não estando ao seu lado.

V. H. se misturou às pessoas e fotografou o momento em que o cortejo fica na frente dos dois principais rochedos. Na fotografia abaixo é possível ver os braços dos que fotografavam e, ao fundo, as bandeiras dos cavaleiros mouros e cristãos. Também é possível ver o rei e a rainha à frente das três esculturas que fazem parte do círculo da Ilumiara.

Foto 12 – A população que fotografava os cavaleiros



Fonte: Foto de V. H.

Foi possível perceber que os alunos identificaram um elo entre a festa da Cavalgada e a identidade belmontense. Durante o festejo, eles fizeram entrevistas buscando entender essa conexão. Essa é uma característica que se revelou ao longo da semana, em algumas falas, e também no material escrito.

3.2.4 A identidade e papéis sociais vinculados à festa

V. H. fez questão de explicitar uma característica que tanto foi trabalhada em aula como esteve presente durante o campo e nas entrevistas: a identidade associada à festa e, mais especificamente, à Pedra do Reino. O início do caderno de V. H. corrobora com essa análise: “a Pedra do Reino é um grande ponto de referência da cidade de São José do Belmonte. Ela fica exposta na entrada da cidade (A terra da Pedra do Reino). Assim sendo, a Pedra do Reino é considerada a maior atração entre os belmontenses” (caderno de campo de V. H.). Essa inscrição ‘A terra da Pedra do Reino’ aparece nas placas de entrada e saída da cidade, embora a maneira como ele escreveu dê a entender que é a própria Pedra que fica na entrada. Essa identidade é vista positivamente, tanto que a festa no geral aparece como algo bom. As entrevistas sinalizaram nesse sentido, já que as perguntas foram também na mesma direção.

Note o que escreve F. V.:

Durante a festa, a cidade fica muito bonita, com decorações. As casas recebem visitas de fora para conhecer a festa, os shows que acontecem nas praças são muito encantadores. [...] Gostei também do show com os palhaços. É muito bom contar também com o Memorial da Pedra do Reino, como ele podemos conhecer a história da nossa cidade (caderno de campo de F. V.).

O sentido do encantamento revela o fato de que eles tiveram dificuldade em realizar o estranhamento. Entretanto, conforme o que você leitor vem lendo até aqui, foi possível perceber insights e pontos de distanciamento em relação à festa e sua dinâmica. Portanto, ilustre leitor, que é também professor, é importante a continuidade do exercício para que esse aprendizado possa ser assegurado.

No sábado anterior à Cavalgada, após as apresentações na praça e antes da Cavalhada, pedi para que eles sentassem um pouco na praça e que discutíssemos como iria ser o próximo dia. Trouxe para eles o roteiro de entrevista que eu havia elaborado para minha monografia e debatemos quais pessoas podiam ser entrevistadas e quais perguntas poderiam ser feitas. Nesse momento, V. H. propôs que entre os entrevistados estivesse o prefeito da cidade. A ideia de V. H. era de que a perspectiva daquele político poderia ter mudado em relação à festa, já que antes ele participava como cidadão comum e agora como gestor do município, sendo a prefeitura uma das patrocinadoras do festejo. O que V. H. colocou é que o papel de prefeito poderia ter transformado a perspectiva daquele homem, o qual poderia ver a festa de diferentes maneiras. Achei essa ideia muito interessante, pois mostra que V. H. fez uma reflexão sobre o cenário, compreendendo que os papéis sociais podem provocar mudanças de posição quanto a um determinado ponto. Mesmo não trabalhando o conceito de cultura ou de papel social, V. H. atingiu a dimensão do que essas palavras expressam. Segundo a recomendação das Orientações Curriculares (2006), a compreensão é tão ou mais importante do que decorar o que é cultura, identidade ou papel social. Os aprendentes não devem permanecer “[...] na recitação do que significa tal e qual conceito, sem nenhuma relação com o contexto que dê sentido aos conceitos” (BRASIL, 2006, p. 118).

A partir do material que disponibilizei, os estudantes procuraram montar seu próprio questionário. Quando discutíamos sobre o roteiro de entrevistas, propus que fossem entrevistadas duas pessoas que estivessem trajando personagens no dia da cavalgada, também duas pessoas que fossem a cavalo, mas sem indumentárias, e mais duas de fora, que ainda não conhecessem a festa. Perguntei sobre a possibilidade de entrevistar também aqueles que não participavam da cavalgada, por limitações físicas ou por opção, assim, os alunos poderiam conhecer também o ponto de vista de quem não vai à Pedra do Reino. Os quatro não gostaram

da ideia e alegaram que, se estavam fazendo um estudo sobre a festa da Cavalgada à Pedra do Reino não haveria porquê desdobrar o estudo para pessoas que não participam. Fora as questões que levei, eles propuseram investigar qual seria a posição daquela festa em relação às outras festas da cidade, assim poderiam averiguar se de fato a festa da Cavalgada à Pedra do Reino seria uma marca identitária ou não.

Já no domingo, em meio ao festejo, eles entrevistaram quem ia a cavalo (fantasiado ou não). Entre estes, estava a personagem de Maria Bonita. Segundo anotações de A. C., quando perguntada por que veio vestida de Maria Bonita, a moça respondeu “Ah, essa foi uma escolha minha. Eu quis vir vestida assim, aí a Associação me deu a roupa” (caderno de campo de A. C.).

Os estudantes procuraram saber o que levava os participantes, mesmo não estando fantasiados, a irem a cavalo. Segundo um dos entrevistados, que é belmontense, “é a melhor opção, por sentirmos mais prazer em fazer parte. E se é cavalgada, não tem porquê vir de carro” (caderno de campo de M. A.). A pergunta seguinte foi sobre a colocação da Cavalgada em relação às demais festas belmontenses. Todos os entrevistados responderam que estava em primeiro lugar, o que A. C. registrou: “todo mundo fala que a festa se encontra em primeiro lugar, porque é uma festa muito boa. Foi a primeira vez que fui, e para mim fica em primeiro lugar também” (caderno de campo de A. C.). As perguntas feitas tinham o propósito de saber se a Cavalgada marca uma identidade. Contudo, o que os educandos não perceberam é que, estando no meio da festa, com pessoas que estão participando, eles só iriam receber respostas positivas. A ideia de escalonamento proposta por eles deveria ser averiguada em outros momentos do ano, durante outros festejos. Afinal, pode ter havido uma indução na resposta dos entrevistados. Isso demonstra a importância da continuidade do ensino, dado que essa pesquisa de escala poderia ser atividade da disciplina de sociologia em outros momentos e os estudantes poderiam ratificar ou rever seus achados.

Essa visão também esteve estreitamente ligada a maneira como eles acabaram retratando a festa. O distanciamento crítico acabou sendo embaçado pela forma como eles conduziram as perguntas, trazendo somente um tipo de perspectiva sobre a festa, que é aquela dos que a frequentam, deixando de fora os que não participam. Por mais que eu os tivesse alertado anteriormente para o fato de que seria interessante conhecer a visão de pessoas que não fossem para o festejo, eles acharam que seria desnecessário. Porém, a avaliação que faço é que nesse ponto os alunos poderiam estender o seu aprendizado a outros conteúdos relacionados às ciências sociais, em atividades posteriores à pesquisa de campo. Caro leitor, caso seja educador, perceba que a avaliação não cessa na minha análise sobre o que os alunos fizeram ou disseram

acerca da festa, ela continua, pois se as observações sobre os seus cadernos fossem mostradas, revelaria como eles poderiam fazer diferente e eles aprenderiam com a experiência. O aprendizado é contínuo, sem ser necessariamente linear.

Ainda, os estudantes podem perceber aspectos que, apesar de não serem trabalhados em aula, compõe o festejo. Isso demonstra não só o início do desenvolvimento de um olhar crítico, como também a necessidade da volta do professor aos seus estudos. Nessa avaliação, os aprendentes perceberam que a festa da Cavalgada à Pedra do Reino perpassa também por questões econômicas. Mesmo sabendo que o ideal era de que esse aprendizado fosse reforçado posteriormente em aula, é interessante acompanhar os recortes e como os discentes mobilizaram o aprendizado ofertado em novas observações.

3.2.5 O uso econômico na festa da Cavalgada à Pedra do Reino: percebendo um mundo multifacetado

Sobre a festividade como um todo, o que despertava curiosidade dos estudantes era sua organização e custeio. Os quatro alunos fizeram comentários sobre a organização da festa, bem como sobre o patrocínio. Segundo A. C.: “para fazer esses eventos, o pessoal da Associação recebe colaboração da prefeitura municipal de São José do Belmonte, de amigos e comerciantes”. Após conversar com integrantes da Associação Cultural Pedra do Reino, V. H. escreveu:

No meu ponto de vista, os patrocinadores da festa como: a Fundarpe, a prefeitura da cidade, o governo do estado etc. deveriam colocar grandes atrações para que cada vez mais a festa só cresça em sentido positivo, pois atrairia pessoas de outras cidades, tendo assim mais capital de giro para nossa cidade e mais pessoas interessadas em participar da festa, visitar pontos culturais, degustar as comidas típicas da região e presenciar as apresentações (caderno de campo de V. H.).

A inovação se coloca como necessária para reforçar o aspecto econômico da festa. Nesse sentido, Brandão (1974) também fala sobre o lado comercial das festas: “no caso das sociedades goianas que conheço, os usos econômicos das festas são múltiplos, variados e, em alguns casos, opostos. Não se pode chegar a uma só conclusão a respeito deles” (BRANDÃO, 1974, p. 29). O fato de que o festejo proporciona maior movimentação no comércio foi visto de forma positiva por V. H. Em certa medida, isso revela que ele já conseguia enxergar que existem também intenções e que o lado financeiro que está por trás da organização da festividade

também influencia na sua condução. V. H. e F. V., por demonstrar interesse no aspecto econômico, fotografaram as barracas que são montadas no Sítio Histórico por ocasião da festa.

Foto 13 – Barraca de bebidas no Sítio Histórico Pedra do Reino



Fonte: Foto de V. H.

Foto 14 – Barraca de bebidas



Fonte: Foto de F. V.

Como pontua Cavalcanti (2011, p. 3): “Nunca conseguimos compreender uma atividade ritual em apenas uma chave de sentido, há sempre múltiplos sentidos sobrepostos. Há aspectos econômicos, políticos, jurídicos, morais, cognitivos, entre outros que ali se revelam”. V. H. e F. V. perceberam essa multiplicidade de leituras que a festa oferece. Leitor, das características

e dos momentos que compõem a festa, certamente o mais citado e visto pelos alunos foi o histórico. Durante a aula, foi possível perceber que o movimento sebastianista de Pedra do Reino parecia ser uma lenda para os estudantes. Como esse é um tema que perpassa ao longo do festejo, será observado mais atentamente no próximo tópico.

3.2.6 Geografia e história: indo além da sociologia

Foi possível perceber tanto nas anotações como nas fotos e nos comentários tecidos durante a pesquisa de campo que, para A. C., o aspecto geológico do Sítio Histórico era o que mais lhe chamava atenção. No primeiro dia tirando fotos, todo o rolo de sua câmera foi usado para retratar a paisagem. Também chamou a atenção de A. C. o círculo da Ilumiara, que é um conjunto de esculturas em pedra que remetem a um lugar sagrado e que, no caso de Belmonte, foi desenhado e idealizado por Ariano Suassuna. Os outros também fotografaram, mas A. C. registrou sua curiosidade em relação aos rochedos (os naturais e os esculpido). Em suas palavras:

A Pedra do Reino é uma pedra enorme, e também muito interessante, porque não consigo entender por que aquelas pedras conseguem ser tão grandes assim. Por que aquelas pedras são enormes? Elas não nascem e crescem para ser daquele jeito. É uma coisa muito interessante, como as pedras conseguem se firmar, ou seja, segurar uma na outra.

Pela primeira vez que eu fui na Pedra do Reino foi hoje, 18/05/2014, e achei muito interessante as pedras e aqueles negócios feitos de mármore. [...] minha reação foi de muitas perguntas e felicidades. [..]

Achei as pedras bastante interessantes, não sei como elas conseguem se firmar, não sei como elas conseguiram ficar tão grandes daquele jeito.

Achei interessante que uma mulher falou que elas cresceram, mas pedra não é ser vivo, que nasce, se reproduzem e crescem; então, foi bem engraçado (caderno de campo de A. C.).

Veja a seguir o registro fotográfico de A. C. com ângulo diferente do que é feito comumente.

Foto 15 – Visão de A. C. de um dos dois rochedos principais



Fonte: Foto de A. C.

Geralmente, os dois rochedos principais são retratados conforme a foto de V. H., mostrada a seguir, pegando parte do círculo da Ilumiara e os dois maiores rochedos de plano de fundo.

Foto 16 – Visão de V. H. de dentro do círculo da Ilumiara, vendo os dois principais rochedos



Fonte: Foto de V. H.

V. H. também registrou sua curiosidade em relação aos rochedos e ao círculo de Ilumiara em anotação no caderno.

Como nunca vi nada igual! Ao ver a imagem das duas pedras de formas longas e arredondadas imaginamos várias coisas tipo: como e de que forma foram descobertas tais formosuras. Em seguida, observa-se as estátuas feitas de mármore, cada uma com grande significado, pois elas foram criadas no intuito de representar pessoas importantes daquela época (caderno de campo de V. H.).

O círculo da Ilumiara, mesmo não estando completo, foi registrado em uma sequência de fotos pelos alunos. No total são 16 esculturas divididas pelo seu idealizador, Ariano Suassuna, entre o lado sagrado e o profano. Os personagens profanos são parte do movimento sebastianista de Pedra do Reino. Já o sagrado, são representações de entidades católicas. Apenas

duas esculturas não foram fotografadas, as rainhas Quitéria e Josefa, ambas personagens do movimento sebastianista e do livro de Suassuna (2010). Os títulos das fotografias correspondem a cada estátua. O círculo da Ilumiara foi retratado em sentido horário.

Foto 17 – Círculo da Ilumiara: Nossa Senhora, Cristo Rei e São José



Fonte: Foto de A. C.

Foto 18 – Círculo da Ilumiara: Santana



Fonte: Foto de A. C.

Foto 19 – Círculo da Ilumiara: Santana e Santa Madalena



Fonte: Foto de A. C.

Foto 20 – Círculo da Ilumiara: Santa Madalena e Santa Tereza



Fonte: Foto de A. C.

Foto 21 – Círculo da Ilumiara: a Princesa Isabel



Fonte: Foto de A.C.

Foto 22 – Círculo da Ilumiara: frente da escultura denominada Pedra do Reino



Fonte: Foto de A. C.

Foto 23 – Círculo da Ilumiara: anverso da escultura Pedra do Reino é homenagem ao Alejadinho



Fonte: Foto de A. C.

Foto 24 – Círculo da Ilumiara: o Rei Pedro Antônio, o Rei João Antônio, o Rei João Ferreira



Fonte: Foto de M. A.

Foto 25 – Círculo da Ilumiara: Santo Antônio, São Pedro e São João



Fonte: Foto de M. A.

Os registros fotográficos dos discentes mostram que, mesmo de formas diferentes, eles se sentiram intrigados com as esculturas. Esse olhar ressalta o fato de que existem intenções e construções simbólicas na festa. Ariano Suassuna imprimiu no Sítio Histórico um pouco da sua própria perspectiva. Com isso, não quero entrar no mérito dessa influência ser positiva ou negativa. A atenção dada ao círculo de Ilumiara serve para mostrar que o festejo não é isento de atores com os mais diversos interesses, sejam eles econômicos, artísticos ou simbólicos.

Caso fosse professora efetiva, poderia utilizar as fotos dos próprios alunos para corroborar com o aprendizado nesse sentido.

Durante o trabalho de campo, V. H. voltava sempre às perguntas sobre o sebastianismo e o livro de Suassuna, o que foi verdade e o que foi ficção. Em alguns momentos, as falas de V. H. mostravam certa confusão entre o enredo histórico e o literário. Para ele, parecia tão quixotesco uma criança que sobrevive ao ser amamentada por uma onça (SUASSUNA, 2010), na ficção, quanto um homem que com duas pedrinhas na mão se autoconclama rei (LEITE, 1903), na realidade. Todos os aprendentes colocaram em seus cadernos informações sobre o sebastianismo de Pedra Bonita. Todavia, a maioria não citou as obras literárias, somente o nome de Suassuna aparece em breve passagem: “a tradicional festa, inspirada nas lendas do movimento sebastianista e no livro de Ariano Suassuna, alegra o povo de Belmonte anualmente” (caderno de campo de F. V.).

Apesar de não ter sido o objetivo das aulas ou mesmo do trabalho de campo, é interessante que os educandos tenham aprendido um pouco sobre a história local. É também pertinente esse aprendizado, já que o conhecimento do mundo é inter-relacionado e as disciplinas que são separadas no sistema escolar, na vida vivida, conversam e convergem. Esse foi o caso, caro leitor, de A. C., que se interessou tanto pela geologia como pela história. Ela chega mesmo a citar o livro de um autor local²⁵ para fundamentar o fato histórico. Isso mostra que a aluna buscou outras fontes de aprendizado. V. H. não dialogou com outros autores, mas coloca muitas passagens sobre o sebastianismo, como essa:

São muitas as histórias contadas sobre ela [a Pedra do Reino], com muitos mistérios. Fala-se que nela era a morada, castelo, de D. Sebastião e após as duas grandes pedras serem descobertas, com sangue desencantaria e votaria a ser castelo novamente. Desta forma, quem se matou para fazer o sacrifício, sendo pobre ficaria rico, o preto ficaria branco... (caderno de campo de V.H.).

Por causa do que os alunos e seus escritos transpareceram, seria pertinente uma visão mais abrangente quando se vai a campo. Explico-me: veja leitor, apesar de ter sido uma abordagem secundária, o fato histórico dá, de certa maneira, um sentido à festa. E foi nessa linha que eles se apegaram: o movimento sebastianista já está assentado, é um conhecimento já moldado. A festa em si está em modificação, se transforma e isso pode ter ajudado para que

²⁵ O livro citado é **Pedra do Reino**: a tragédia que virou festa, do autor Ernando Carvalho. Recife: Editora Coqueiro, 2003.

eles tivessem dado ênfase à história, o que deve ser visto positivamente, já que amplia os horizontes da pesquisa, favorecendo a interdisciplinaridade.

As indicações das Orientações Curriculares (2006) apontam para essa interdisciplinaridade dentro da sociologia. O limite entre as disciplinas não pode ser motivo para impedir o diálogo. Por outro lado, é preciso mostrar essas fronteiras para não confundir o ouvinte, tampouco minimizar o alcance de uma ciência em detrimento de outra. “Ao se tomar um fenômeno como objeto de pesquisa ou de ensino, podem-se reconhecer tanto os limites como as possibilidades que cada ciência tem para tentar compreendê-lo ou falar dele” (BRASIL, 2006, p. 112). A. C., ao destacar a geografia e a história local, sinaliza essa conversa entre disciplinas. A indicação de que se faça um projeto interdisciplinar, cada área atuando da sua maneira, mostra como o conhecimento não é separado. O mundo e a vida não ocorrem em subáreas; são separados para melhor visualização. Essa visão multifacetada pode dar mais complexidade ao tema abordado, sendo que os produtos de cada disciplina podem ser diferenciados ou combinados. Por exemplo, o caderno de campo pode servir de material para o professor de português no processo de ensino-aprendizagem da língua e da produção textual.

Ainda, para as Orientações Curriculares (2006), como já foi visto anteriormente, é importante para o ensino de sociologia abordar a historicidade dos fenômenos sociais. Assim, os alunos verão o mundo de forma desnaturalizada. A história em torno do movimento sebastianista que deu fonte à festa é percebida por todos os alunos. Eles veem que a festa tem uma origem histórica e que nem sempre a Pedra do Reino foi símbolo da festividade, tanto que trazem o movimento sebastianista para explicar a história. Dessa forma, os discentes aprenderam que há rupturas e continuidades e que uma festa, classificada como boa por eles mesmos, é construída socialmente.

É relevante notar que muitas vezes a atenção dos aprendentes recai em características que extrapolam a aula dada. Em nenhum momento tratei da interferência da Igreja Católica na festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Apesar disso, a religião se sobressai na escrita dos diários de campo. Durante as celebrações, não teceram comentários, por isso me surpreendi ao ler os cadernos com referências à Igreja Católica.

3.2.7 Religião: a influência da Igreja Católica

No domingo após a abertura da festa, é feita uma missa no Sítio Histórico para rezar pelos mortos do movimento sebastianista de 1838. Algumas pessoas fazem uma caminhada que sai da frente do Memorial Pedra do Reino, já no sábado à noite e atravessam a madrugada até

chegarem à Pedra do Reino. A missa é que foi registrada, mesmo que brevemente, por todos eles. O fato de terem trazido detalhes sobre a missa, como o nome do padre, por exemplo, transparece alguma atenção religiosa. Nesse sentido, é possível perceber o fato de que a religião não foi vista com o distanciamento pedido. As celebrações de cunho religioso durante o festejo são sempre da Igreja Católica, mas em momento nenhum eles problematizaram a respeito. Pelo contrário, em algumas passagens teceram elogios à missa. Nos escritos de F. V. ele registrou o seguinte: “No dia 18/05/14 missa com o padre Fabiano na Pedra do Reino às 8h da manhã. Depois, café da manhã para todos que participaram” (caderno de campo de F. V.).

Outro momento religioso lembrado nos escritos dos alunos foi o da missa do último domingo de maio. Os cavaleiros se reúnem em frente à Igreja Matriz e de lá partem em suas montarias. Novamente, o culto católico é salientado nos escritos dos estudantes, especialmente no de A. C. Veja o relato:

A santa missa é o momento mais bonito e emocionante da cavalgada. Atualmente, é celebrada em frente à Igreja Matriz de São José do Belmonte, de manhã cedo, entre cinco e seis horas, antes da partida dos cavaleiros rumo à Pedra do Reino. A missa é campal, solene e cantada. Emociona a todos que assistem (caderno de campo de A. C.).

Perceba, caro leitor, que, apesar de não ser uma festa do calendário católico, como as festas de padroeiro, a presença da Igreja Católica é frequente. Como vê-se no relato de A. C., ela não esboçou qualquer estranhamento quanto a esse fato, permanecendo nos elogios à celebração. Outra característica interessante: os alunos veem no mesmo episódio coisas diferentes. Enquanto A. C. esteve emocionada assistindo à missa, F. V e M. A. registraram a presença da dupla de aboiadores, que tornava aquela cerimônia diferente do cotidiano. Segundo F. V.:

No domingo, pelas 6h, bênção aos cavaleiros da cavalgada da Pedra do Reino com duas bandas [filarmônica e de pífanos], participação da dupla de aboiadores Chico Justino e Cícero Mendes da cidade de Serrita. Depois, o cortejo dos cavaleiros segue até a Pedra do Reino (caderno de campo de F.V.).

Com as anotações dos estudantes, percebi a necessidade de também destacar essa presença religiosa nas festas. Para Brandão (1978), a Igreja Católica é presença emblemática em algumas festas, sendo que ela demarca os espaços e lugares nos festejos. É fato que a Cavalgada não é uma festa católica, mas a Igreja incorporou e participa em alguns momentos. A observação dos alunos, embora não tenha sido problematizada, destacou uma presença na

festa da Cavalgada à Pedra do Reino que não havia sido trabalhada em sala, mas que integra o conteúdo da disciplina e que pode ser também objeto de estudo.

Para o professor, é importante dar certa liberdade para que o próprio discente veja com os seus próprios olhos, sem estar sendo guiado todo o tempo. Mesmo não tendo indicado que cada um deveria fazer um recorte, eles o fizeram, e estamparam em seus trabalhos suas perspectivas. O que mais chamou atenção foi a discussão de M. A. sobre a personagem da rainha e, apesar de só ter sido ela a fazer esse estranhamento, separei o subitem seguinte para esse tema.

3.2.8 A rainha e seus súditos: uma questão de classe social e distinção

Na Cavalhada do sábado, já explicada no primeiro capítulo e aqui nesse excerto no tópico 3.2.2, M. A. começou a demonstrar o seu entusiasmo. Ela mostrava-se mais interessada na figura da rainha, dado que imaginava que esse personagem era representado pela mesma pessoa na cavalhada e na cavalgada, e a aluna queria saber como era a escolha, a confecção da roupa, quem patrocinava etc. M. A. descreve assim a cavalhada: “Gostei de ver pela primeira vez a cavalhada, os cavaleiros e a rainha muito bonita. As apresentações dos cavaleiros achei bem divertido de ver. [...] Uma coisa que eu não sabia é que a rainha da cavalhada não é a mesma que a da cavalgada” (caderno de campo de M. A.). Ela voltou sua atenção para a personagem da rainha, apesar de haver outros personagens femininos na cavalhada, como as daminhas.

A estudante sugeriu entrevistar a rainha entre as pessoas que iam fantasiadas. Suas perguntas se voltaram para saber como se dava a escolha, os custos das roupas etc. De todas as entrevistas feitas por M. A., a única a qual ela acrescentou uma observação foi à da rainha. Ela pontua:

Na minha opinião, ela estava muito bonita e foi muito simpática. Mas outros dizem que ela é metida. Pra mim a rainha não deve ser simpática só no dia, a rainha não deve ser escolhida só pela beleza mas pelo o que ela é sempre. Mas para mim ela foi muito legal (caderno de campo de M. A.).

É possível ver em suas anotações, como também nas observações e fotos que a rainha foi o ponto de reflexão sobre o universo da festa da Cavalgada. Veja, por exemplo, nas fotografias, enquanto V. H. registrou as comidas e os músicos, M. A. se interessou pela chegada

da rainha no café do Sítio Areinhas. Também nesse local, ela procurou a rainha e a entrevistou. Veja a foto de M. A.:

Foto 26 – Chegada do rei e rainha na parada do café do Sítio Areinhas



Fonte: Foto de M. A.

Como estávamos de carro, passamos os cavaleiros e chegamos bem antes ao Sítio Histórico. Isso nos deu tempo de procurarmos um lugar para nos acomodar e para que eu pudesse conversar com os alunos. Perguntei-lhes se havia alguém que eles gostariam de entrevistar para conhecer mais sobre a festa. M. A. disse que gostaria de me entrevistar, devido ao fato de que eu havia sido rainha da cavalgada em 2008. Fiquei em dúvida, pois a minha perspectiva da época era uma, e agora, eu tinha outra visão. Não sabia se eu deveria responder a partir do que eu interpretava acerca daquele momento ou tomando somente minhas memórias. M. A. me fez as mesmas perguntas que fizera poucas horas antes para a rainha de 2014. Para ser justa com ela enquanto construtora de conhecimento, respondi a partir de minhas memórias, tentando não sociologizar a minha fala.

Em seu caderno, M. A. escreveu a entrevista que me fizera da seguinte forma:

Quantas vezes você veio a cavalo?

O tio chamou para vir quando tinha 11 anos, desde então sempre veio a cavalo, mas antes já vinha de carro.

Como é ser rainha da cavalgada?

É um prestígio. É muito bom porque todo mundo se interessa em tirar foto. Fiquei muito gratificada em ser rainha [...] (caderno de campo de M. A.).

M. A., após minha fala, fez reflexões muito interessantes sobre a organização da festa. A escolha dos personagens principais, reis e rainhas, é feita por uma comissão dentro da Associação Cultural Pedra do Reino. M. A. detalhou essa seleção: “são cerca de 40 membros para a escolha da rainha, 7 pessoas avaliam e a comissão escolhe de acordo com as

contribuições, participações e que fazem parte dos eventos. E, então, a comissão decide e todos acatam a escolha” (caderno de campo de M. A.). Como ela havia questionado sobre a minha experiência e a da outra rainha, ponderou que ela nunca poderia representar esse emblemático personagem.

A festa, portanto, era segregativa em algumas instâncias, pois o fato de que as próprias meninas precisam arcar com os custos de suas roupas, já de entrada, as seleciona. Ainda, o fato de que a Associação escolhe, conforme seus critérios, direciona para que somente as pessoas conhecidas daquele grupo possam ser a rainha, normalmente de classes sociais mais elevadas. Nesse sentido, M. A. reitera: “para mim o único defeito é eles escolherem só as pessoas que eles conhecem para ser rainha, rei e madrinhas. Acho que todo o povo de Belmonte deveria ter sua chance de participar” (caderno de campo de M. A.). Com isso, fica claro, nenhum daqueles estudantes poderia, mesmo que quisesse, fazer parte do cortejo.

Sobre esse aspecto, Brandão (1974) faz observação semelhante sobre as cavalhadas de Pirenópolis.

Chama portanto atenção, de um lado a gratuidade dos eventos da festa e o fato de que qualquer pessoa pode assistir a quase todos os rituais e mesmo participar de alguns, pelo menos, como multidão. Por outro lado chama a atenção o fato de que os atuantes em destaque (incluo aqui o Imperador do Divino, os Cavaleiros das Cavalhadas, os Mascarados) são socialmente selecionados.

Ora, através das escolhas que faz para ‘quem pode fazer o que’ nos rituais; dos modos como são distribuídos os atores e as articulações entre os seus papéis; das relações prescritas para as trocas de mensagens e participações entre os atores e a assistência; e finalmente, dos símbolos das relações e da estrutura social – é que na sociedade ‘em festa’ procura oferecer como conhecimento social, a síntese ritual de suas relações e estrutura, com valor não só para os dias de festa (anti-rotina), mas principalmente para a ordem e organização da própria rotina (BRANDÃO, 1974, p. 148).

Esse trecho da obra de Brandão mostra que, mesmo sendo uma reflexão rudimentar e faltar uma maior sistematização, M. A. foi capaz de vislumbrar uma das teias que entrelaçam o festejo. Embora venha para recriar a literatura e a história à sua maneira, a festa envolve uma segregação que é reflexo do seu cotidiano e da sociedade em geral. A palavra cultura não apareceu no caderno, entretanto, a perspicácia de M. A. fez com que ela visse a cultura pelo fio da rainha, ligando-o à teia do arranjo social que envolve e é tecido em Belmonte com relação às classes sociais.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), entre os objetivos para o ensino de sociologia na escola, está a reflexão sobre o mundo, pensando-o de maneira ampla, além do senso comum.

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. [...] Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais (BRASIL, 2006, p. 105).

No meu caso, a maneira como o aluno pensa o seu mundo a partir de uma festa. Quando M. A. pensa a festa, ela vê a desigualdade de sua sociedade e em que espaços distintivos ela não poderá entrar. Ela percebe a cultura expressa em uma manifestação cultural que é a festa. Nesse sentido, a expectativa para o ensino de sociologia foi atingida pela aprendente M. A.

O rei também foi entrevistado, apesar de não receber tanta atenção dos alunos. Os estudantes perguntaram como se sentia por ser o rei da Cavalgada. Para o mesmo, era uma honra; ele se sentia enaltecido. F. V. observou que, enquanto o cortejo entrava no Sítio Histórico, houve queima de fogos e muitos se aproximaram para tirar fotos. Segundo a fala de F. V., de fato, devia ser um privilégio estar ali, pois toda a atenção era voltada para aqueles personagens. Ele disse, no mesmo sentido de M. A., que nunca poderia estar ali, apesar de parecer ser algo de muito prestígio e emoção, refletindo, ainda que subliminarmente, mais uma vez acerca da questão de classe.

Enquanto M. A. percebeu essa demarcação social dentro da festa, A. C. viu por outro ângulo. Mas, como coloca Brandão (1974), esses momentos de multidão são também demarcados. Na anotação de A. C., “a festa é democrática, com grande participação popular, onde se misturam pessoas de todas as classes sociais” (caderno de campo de A. C.). Essa perspectiva do encantamento pode ser fruto de um aspecto desconhecido antes de dar as aulas. Eu esperava que os alunos conhecessem o Sítio Histórico da Pedra do Reino e a maioria dos eventos, como a cavalhada, por exemplo. No entanto, note na frase de M. A.: “gostei de ver pela primeira vez a cavalhada [...]” (caderno de campo de M. A.).

Apesar de mostrar esse encantamento, é possível perceber que o discurso nos cadernos e falas vai além do senso comum, que é um dos objetivos da sociologia no ensino médio. Por outro lado, a capacidade de abstração, também requisito da disciplina, pode ser ainda mais expandida e mais complexa. As abstrações conceituais, na prática e na teoria, foram feitas,

porém dentro da lógica de ensino ao qual eles foram submetidos durante toda sua vida, não se pode esperar que apenas com uma atividade essa capacidade cognitiva se desenvolva completamente. Quer dizer, de alguma maneira houve abstração mas esse exercício foi só o início. Isso, mais uma vez, demonstra a importância de uma continuidade no ensino, que os limites dessa pesquisa não favoreceram. O conhecimento saiu, em alguns momentos, do patamar do senso comum: eles investigaram, viram defeitos; pensaram relações sociais por trás da festa. A rainha, o prefeito, a história construída, as cédulas; cada um, à sua maneira, pensou a cultura.

3.3 Avançando na espiral do ensino: para além da avaliação dos educandos

O erro não se restringe ao estudante, e, como integra o processo de ensino-aprendizagem, o professor também pode errar. Quando o educador avalia, está ao mesmo tempo fazendo a sua autoavaliação, vendo se as suas escolhas teóricas, metodológicas e se sua mediação de fato foi eficaz. O professor preocupado com a sua prática educativa exerce a crítica necessária à mudança e ao aperfeiçoamento. Tanto na aula quanto na pesquisa, é preciso reconhecer os limites. Torturar dados ou avaliações para mostrar um resultado positivo prejudica a formação do conhecimento de maneira ampla. Aqui, caro leitor, quero deixar claro meus percalços na pesquisa e aprimoramentos que só aprendi com a prática. Dessa forma, contribuo honestamente com o campo do ensino da sociologia na escola básica.

O exercício avaliativo deve ser coerente com o sentido de ensino almejado. Segundo Cruz (2010),

Neste enfoque, o erro é ressignificado, visto como uma etapa do processo por meio das oportunidades de expressar as aprendizagens, e é, também, a partir dos erros cometidos nas atividades propostas que os professores poderão diagnosticar como o estudante se encontra no seu processo de construção do conhecimento (CRUZ, 2010, p. 145).

O encerramento do meu trabalho fecha o percurso que vinha fazendo. Quando um professor estuda, planeja, media, avalia, faz o balanço para verificar o que pode ser melhorado na sua prática pedagógica. Assim, a parte que virá cumprir essa etapa que, insisto, não é de fechamento, mas indica um avanço de passos. O ensino não é um ciclo que se encerra. Como já disse, o desenho que mais se aproxima seria o da espiral, pois quando uma volta é completada, já se inicia a próxima. Após avaliar os alunos e os aprendizados construídos e estranhados, trarei um balanço do que pode ser melhorado ou que deve permanecer nessa proposta de ensino.

Assim é a atividade docente, um contínuo ir e vir, repleto de reconstruções, pois reforço o que coloquei ao longo dos meus escritos: o ensino crítico começa com um professor crítico.

A autocrítica revela uma consciência de que a pesquisa, tal qual o ensino, é uma construção. Como posto na introdução do meu trabalho, pensei-o de forma a servir para professores de sociologia. Com isso, se eu não apontasse melhorias para minhas próprias fronteiras, todo o esforço seria inválido. Com a clareza de que mostrar os desacertos oferece caminhos para o aperfeiçoamento, como ensinante, coloco-me na posição de contínua aprendente.

Considerações Finais

Autoavaliação: fechando a volta da espiral

Esse trabalho foi construído pensando no processo de ensino-aprendizagem. Embora esta seja uma etapa de conclusão, esse empreendimento não se encerra aqui, tendo em vista que ensinar e aprender são exercícios contínuos. A imagem utilizada para pensar a dissertação foi a de espiral. Uma volta dessa espiral foi completada e a partir daqui se abrem novas possibilidades de ensino. Ao falar de meus erros e acertos, aponto para as alternativas de mudança e aperfeiçoamento. E, dessa forma, o professor de sociologia que leu até aqui pode dar início ao seu próprio trabalho, partindo da primeira fase: os estudos. Ensinar é um ciclo que não tem fim, nunca está perfeito nem se basta. Os meus desacertos podem valer para iniciar, caro leitor-professor-sociólogo, o seu próprio percurso.

Não separei os erros dos acertos em subitens. Em alguns momentos, falhas e êxitos aparecem de mãos dadas. Os dois pontos mostram-se juntos assim como o são na prática, acompanhados também das sugestões, pois mesmo os sucessos podem ser aprimorados. Já o que não deu certo acena para novos caminhos que podem ser aperfeiçoados. A continuidade do ensino oferta a chance de se fazer diferente. Afinal, o exercício avaliativo não se reduz aos alunos, o professor também deve se corrigir e ver em seu desacerto a oportunidade de melhorar. E aqui faço a minha autoavaliação.

Talvez, leitor, essa seja a parte mais interessante para você. A partir daqui já é possível vislumbrar de que maneiras pode dar continuidade no seu próprio ciclo de ensino. O meu caminho pode ser visto, bem como minhas pedras e paisagens. Ao atentar para cada um dos momentos, você poderá traçar a sua rota.

Guardados os devidos limites, o trabalho feito pelos alunos teve êxito por ter atraído a atenção para o reconhecimento do ensino. Não se pode esperar dos aprendentes um trabalho de árida discussão teórica (BRASIL, 2006), eles não têm maturidade para tal, tampouco é o indicado pelas Orientações Curriculares. Nas devidas proporções, não posso desmerecer ou diminuir o que foi feito. Os cadernos de campo podem não ser ilustradíssimos diários de campo de etnógrafos, mas os estudantes, dentro do que foi ofertado, conseguiram imprimir suas primeiras notas de *anthropological blues*.

Como avaliar algo que nunca foi experimentado?

A inovação de meu trabalho foi o uso da etnografia não só como método de pesquisa, mas também como método de ensino. A etnografia é algo distante do universo da educação básica, mas serviu para que os alunos desnaturalizassem seus entornos. As aulas foram lecionadas de maneira a fornecer aos discentes um aparato teórico para que, então, eles estudassem a festa. É a experiência de pensar com as claves da socioantropologia que se faz diferencial. A etnografia já tem seu lugar assentado dentro das ciências sociais, mostrando-se tão imbricada à antropologia que é considerada mais que um simples método de pesquisa. Quando levei a possibilidade de os discentes fazerem um trabalho de perspectiva etnográfica sobre a festa, estava também mostrando como eles podem estranhar o mundo ao seu redor. Esse olhar pode se estender para outras direções. Como pontuei em artigo, pode servir para compreender o ofício dos rezadores (MOURA; MELO; DUARTE, 2015). Aqui era cultura, mas cabem vários temas. Esse mesmo exercício pode ser feito com o tema da democracia em sala de aula, com uma pesquisa de campo no dia das eleições, por exemplo.

Das aulas lecionadas, senti-me um pouco frustrada porque ninguém na turma da noite se interessou em participar da segunda etapa de minha intervenção. Essa decepção foi amenizada, pois a coordenadora pedagógica daquele turno disse que os alunos haviam comentado que as aulas eram boas, e me convidou para replicar o projeto na outra escola na qual lecionava. Evidente que, como se tratava de uma pesquisa, eu não poderia fazê-lo sem um planejamento prévio, até por uma questão de disponibilidade de tempo, já que à época eu cursava as disciplinas do mestrado.

Não é possível afirmar o que levou os educandos desse turno a não participar, mas talvez seja necessário pensar em formas de ensino voltadas para as especificidades desse grupo. É preciso refletir que, em primeiro lugar, as aulas são mais curtas, de apenas 40 minutos. Essa diferença de tempo ao longo do ano pode prejudicar a aprendizagem. Também, o fato dos alunos trabalharem pode ter interferido. Caro leitor-professor, diante dos limites de minha pesquisa, sugiro que repense essa prática se for ministrá-la com os discentes do turno da noite, além de outras especificidades que surgirem na sua experiência.

Embora não sejam alunos da educação de jovens e adultos (EJA), o que já requer uma prática didática específica, seria interessante primeiro conhecer esse estudante. Talvez, saber quais as necessidades dos alunos, facilitaria o processo de ensino-aprendizagem. Esse foi outro limite de minha pesquisa: não houve tempo hábil para conhecer e quebrar resistências. Como educador efetivo, você leitor, poderá fazê-lo, transcendendo minhas barreiras. É importante

apontar para o fato de que a turma da noite interagiu pouco e o planejamento de aulas, que na turma da tarde surtiu bom efeito, quase não ecoou. Além de muitas vezes não participar, demonstraram sua objeção à aula com agressividade, como quando o aluno disse que me bateria, ou por meio da negativa, quando as discentes afirmaram que não tomariam parte das atividades. Por fim, nenhum educando esboçou interesse em fazer parte da pesquisa de campo, o que ratifica a necessidade de adaptação dessa metodologia de ensino.

Uma observação pertinente foi a colocada pelo professor da escola em que desenvolvi o projeto. Quando planejei as aulas e a própria pesquisa, considerei fazê-lo em um nível maior de complexidade. Porém, como o professor do turno vespertino ponderou, seria mais frutífero fazer o trabalho com os 1ºs anos. Evidente que seria preciso diminuir a complexidade dos conteúdos abordados. Por outro lado, o primeiro contato com a sociologia, no início do ensino médio, poderia estimular os educandos durante o restante de suas vidas escolares. Um professor regular pode fazer o trabalho durante os três anos do ensino médio.

A turma da tarde contrabalançou a apatia da noite. O número razoável de dez aprendentes quis fazer parte da pesquisa de campo, interagindo. Mas, por uma questão ética eu não poderia envolver menores de idade sem consentimento de seus pais. Veja, sendo o professor efetivo, você contará com o benefício da confiança da maioria dos pais e responsáveis. Caso queira desenvolver essa proposta em sua sala de aula, o resultado será mais diversificado porque poderá contar com o apoio da família para a participação dos estudantes.

Não posso desvalorizar o que os alunos demonstraram que aprenderam. Não foi pouco! O fato de que V. H. teve vontade de participar de um projeto independente de nota escolar, já é, em si, um sucesso. V. H. é um adolescente em cuja trajetória de vida o estudo não tem completo espaço e é dividido pelo trabalho. Apesar disso, ele se disponibilizou a aprender, porque a proposta diferenciada, distante do ensino tradicional, o atraiu, e isso já pode ser considerado um fator positivo no processo de ensino-aprendizagem. Isso indica que novos caminhos pedagógicos podem ser trilhados para atender às especificidades dos estudantes. Se de alguma maneira o mérito passa pela subjetividade da minha forma de ensinar que os empolgou, deve-se também ao fato de que afirmei que meu interesse era neles, e que não deveriam se preocupar com certo ou errado.

Despertando o interesse do educando

É difícil verificar quanto o aprendizado repercutiu, justamente por conta da falta de linearidade, da diversidade de inteligências, de trajetórias de vida etc. A aprendizagem é um

fenômeno complexo, talvez por isso não seja possível medir o quanto o aluno aprendeu, mas sim identificar o que ou até que ponto os discentes aprenderam. É a mobilização desse pequeno grupo de aprendentes que esteia todo o meu esforço de ensino. Ao contrário da imagem que abre o segundo capítulo, onde professor e alunos não se empenham para ensinar e aprender, aqui foi visto tanto o meu empreendimento quanto o dos estudantes. Por isso, meu trabalho pode servir de inspiração a outros docentes.

Os educandos viram a importância da aprendizagem, por isso se submeteram a um trabalho, que em alguns momentos, como colocou A. C., foi exaustivo. V. H. é exemplo de que é importante oferecer uma diversidade de atividades para atrair a atenção dos estudantes. Cada um tem uma forma de aprender, o interesse de V. H. foi aguçado porque ele queria ser o autor, sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Ele é curioso e essa característica foi valorizada no trabalho de campo, por isso o aluno se sentiu bem para se expressar, sem o medo de receber uma nota que o julgasse incapaz.

Como descrevem as Orientações Curriculares (2006), esse tipo de experiência é muito marcante na vida escolar do aluno. “Guardam em si a expectativa de se desviar completamente da rotina da sala de aula e de se realizar uma experiência de aprendizado que jamais será esquecida” (BRASIL, 2006, p.128). Não foi só uma visita, como se a cultura estivesse restrita às paredes de um museu. Foi a experiência vivida que fez com que eles pensassem antropologicamente suas teias de significado. O significado por trás da rainha, por exemplo, é que o prestígio é restrito a um determinado grupo e isso ressalta durante a festa e, o mais importante, isso foi compreendido pelos alunos.

M. A. mostrou ter afastado a mão dos olhos e enxergado suas linhas e marcas, por meio da figura da rainha. Essa personagem foi a ponte para que ela percebesse que há adversidade na festa. Também, para que ela pudesse ver que, apesar de ter adjetivado positivamente o festejo, ele tem seus lados negativos. Embora ela pertença a mesma sociedade, ao mesmo tempo, está separada e não poderá alcançar uma posição de rainha, por mais que a almeje. Nesse sentido, e, mesmo não tendo sistematizado seu pensamento mais sociologicamente, a aluna demonstrou ter compreendido como deve ser o exercício do estranhamento.

Já V. H. percebeu que pode fazer o seu saber e isso o estimulou a pensar a sociedade. Ele compreendeu que o prefeito tem um papel social, político e, em certa medida, exerce uma influência econômica na festa. Esse *insight* de V. H. demonstra que ele não só estranhou como entendeu a dimensão dos papéis sociais na sociedade. Dar ao educando o protagonismo para tomar decisões e pensar sobre sua experiência vivida é uma educação emancipadora. Cumpre também com o objetivo do ensino de ensinar para a vida (BRASIL, 2006). Os adolescentes não

recebem, na vida fora da escola, informações prontas, mas eles as constroem, como o fizeram ao observar e registrar a festa.

Foi mostrado a eles que o aprendizado ultrapassa os muros da escola, que eles podem se questionar e aprender dessa forma. É a capacidade de exercer a análise que foi incitada. O exercício proposto pode ser um bom início nesse treinamento do cidadão crítico. Ademais, já que a educação também serve como formadora para o trabalho, uma importante característica foi ensinada: a capacidade de lidar com os problemas e de investigar as soluções possíveis dentro do seu alcance. Eles montaram o questionário, buscaram pessoas para entrevistar, elaboraram perguntas e inferências a partir de suas observações e isso é tão importante quanto aprender o conceito de cultura.

A interdisciplinaridade: vendo os prismas da festa

A história e a geografia entraram porque A. C. percebeu holisticamente o mundo. Interesses diversos fizeram com que cada um pudesse ver ao seu modo, pelos seus olhos. Apresentei a festa por meio de conceitos e teorias. Eles fizeram observações além daquelas trabalhadas em aula, portanto, construíram um novo conhecimento. Essa autoria impressa na escrita mostra que a sociologia pode ir além dos seus limites disciplinares e se aliar a outras matérias. O professor-leitor pode aproveitar a sua relação já estabelecida dentro da escola para adaptar esse projeto e desenvolvê-lo junto a outras disciplinas, o que cumpre com a prerrogativa das Orientações Curriculares (2006) de interdisciplinaridade. Muitos prismas podem se interligar e ultrapassar o meu limite de pesquisa. Interessante perceber que esse limite emerge da construção do conhecimento feita pelos alunos e indica um novo movimento da espiral.

Essa interdisciplinaridade poderia ter muitas facetas, como a geográfica, já que o tamanho das pedras e a geologia do Sítio Histórico foram apontados por A. C. como algo inquietante. Dessa maneira, o aprendizado sobre a geografia poderia ser empiricamente demonstrado. Por outro lado, a literatura poderia também ter sido utilizada para compreender o evento sebastianista de Pedra do Reino numa perspectiva ficcional. A disciplina de história pode servir não só para trabalhar o movimento sebastianista, como sobre a história local. Ainda, para completar esse cenário, a disciplina de português, principalmente produção de texto e interpretação, poderia entrar no projeto, a partir dos textos escritos pelos alunos em seus cadernos de campo. Professores de redação penam para que seus alunos escrevam 20 linhas: aqui, foram textos de sete a 16 páginas. Eles poderiam perceber que é possível ver a mesma

coisa sob diferentes prismas. Essa conjunção dá às disciplinas escolares o papel que devidamente lhes cabe: ensinar a pensar autonomamente.

Apesar de eu ter apontado que existem muitos interesses que perpassam a festa, e mais especificamente a festa da Cavalgada à Pedra do Reino, os discentes mostraram que podiam ver além daquilo que fora ensinado em sala de aula. Embora não tenham problematizado quando observaram a influência religiosa sobre a festa, os alunos estranharam outros elementos, como a questão econômica. É importante que a percepção deles esteja além do que foi lecionado, pois demonstra o desenvolvimento da capacidade analítica. Ainda, se eu fosse a professora efetiva, poderia mostrar teoricamente aquilo que viram na prática, assegurando a aprendizagem.

Mills já enfatizava essa continuidade mesmo para o sociólogo em formação. Esse é o princípio basilar do artesanato intelectual: ser persistente e contínuo no exercício da imaginação sociológica. Da mesma forma o é para o ensino básico. As anotações em diário de campo servem também para colocar pensamentos inacabados, que posteriormente serão lapidados. O educador é que deve mostrar o caminho para aperfeiçoar ou para refutar as ideias expostas. O diário é um espaço no qual é possível expressar ideias, que podem ser revistas, afinal, “a imaginação sociológica também pode ser cultivada [...]” (MILLS, 2009, p. 41).

Pedras e paisagens: vendo meus limites e sugestões para novas voltas da espiral

Sendo coerente com o tipo de ensino que estou pensando para os alunos, quero deixar claro os alcances da minha pesquisa e a possibilidade de aperfeiçoamento. Aprender não se restringe, muitas vezes, à leitura teórica. Em alguns momentos requer a prática, a experimentação. Não dá para aprender a nadar vendo vídeos na internet de pessoas nadando, treinando no chão ou lendo manuais de estilos de natação. Aprender a nadar requer o exercício de se jogar na água e se dar ao esforço de dar braçadas e pernadas e até engolir água. Eu também aprendo vendo as minhas barreiras, onde eu poderia ter feito um melhor trabalho e o que foi possível de ser concretizado dentro do tempo da pesquisa. Não estou entendendo minhas limitações como erros, mas como indicações para ampliar o conhecimento.

Sobre o conceito

Essa é uma das pedras desse trabalho. Não dá para graduar quanto de conceito é o suficiente para se considerar que os alunos aprenderam. Tomei as Orientações Curriculares (2006) e os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013) como referência. Ambos afirmam que é importante que os discentes saiam do senso comum, porém, como se trata de uma disciplina de ensino médio, os aprendentes não são pequenos sociólogos.

É difícil disputar com o senso comum quando a minha intervenção durou pouco mais de duas semanas, com aulas e pesquisa de campo. O estranhamento é um exercício e deve ser contínuo. Pense leitor, sendo você das ciências sociais, quantas vezes você já se pegou praticando ou falando algo com base no senso comum. A chave está no fato de que você consegue parar e perceber o que está por trás daquele ato. O cotidiano dos discentes é o senso comum, eles estão cercados por pessoas e discursos que caminham nesse sentido, o exercício proposto indicou outra direção. Dessa forma, o senso comum não estará totalmente ausente porque seria esperar muito que em apenas alguns dias eles mudassem totalmente as suas perspectivas.

Você leitor, que é professor-sociólogo, poderá retornar para a sala de aula com os resultados dos cadernos de campo, mostrando onde e como os discentes podem melhorar. Quando o aluno percebe em que precisa se aperfeiçoar, o aprendizado se fixa. A continuidade faz com que o pensamento crítico se assente, se estabilize e que o educando possa, futuramente, ele mesmo perceber quando pratica ou fala algo do senso comum. É a repetição e o reforço que vão estimular os alunos, sob diversas óticas.

O conceito vem como uma simplificação escrita do que é a prática, mas eles viram a realidade além do conceito. “Se se atentar bem, aqui não só a *mensagem* que importa, mas sobretudo a mediação (ou o meio) com que se apresenta essa mensagem” (BRASIL, 2006, p. 108-109). Pelo que foi visto nos cadernos e observações, os alunos não fazem uma recitação dos conceitos. Contudo, o que me intriga é o fato de eles verem o contexto sem empregarem o conceito, mas a ideia. Quer dizer, dentro das possibilidades de realização do estudo, eles tiveram bons avanços. Todavia, ainda faltou relacionar melhor o conceito com a prática, mas com certeza não posso dizer que o que eles produziram é conversa de botequim (BRASIL, 2006). Eles observaram, questionaram, colocaram no caderno suas dúvidas e os conhecimentos aprendidos durante e após a festa.

Sobre esse ponto, percebo que seria mais frutífero se os alunos tivessem um material ao qual recorrer para analisarem posteriormente seus cadernos de campo. Vou explicar: o

educador, após apontar em que os educandos poderiam se aperfeiçoar, oferece um material de conteúdo teórico, com o qual os discentes poderiam enxergar a aplicação prática dos conceitos. Dessa forma, eles elaboram um estudo mais complexo, dão um passo a mais em direção à etnografia, saindo da escrita só do diário de campo. Assim, com o material em mãos, eles poderiam se apoiar e voltar para a teoria sempre que quisessem. Na minha pesquisa, esse apoio teórico deveria ter sido montado por mim, pois, como explico no primeiro capítulo, os livros didáticos do período em que foram dadas as aulas não ofertavam a discussão sobre cultura em seu sentido antropológico. Hoje, o próprio livro, a depender, pode ser esse esteio. A decisão ou adaptação dependerá do docente.

Ainda dentro dessa discussão sobre o conceito, é preciso observar a indicação das Orientações Curriculares (2006) de que se deve ter cuidado para não abstrair em demasia a ideia, deixando-a desconectada da realidade. “Se isso acontecer, ele [professor] terá sérios problemas na condução de suas aulas, pois, se ficar num nível muito abstrato, dificilmente vai conseguir trazer para a realidade a discussão com os alunos” (BRASIL, 2006, p. 119). No meu exercício, foram os alunos que trouxeram a realidade ao conceito, e essa é uma tarefa interessante, uma vez que, como já disse, dá autonomia para os discentes.

Eu preciso pensar que a abstração conceitual é algo ainda difícil para a maturidade intelectual daqueles alunos. Não posso querer que eles tenham o mesmo nível de discussão que um docente. O fato de eles terem visto alguns fios da teia da cultura é válido. Em alguns momentos, os estudantes se deixaram levar pelo encantamento e não fizeram uma observação crítica, mas será que o antropólogo também consegue ser crítico a tudo? Será que ele não deixa passar pequenos fios? E é relevante destacar que as teias esquecidas por uns foram destacadas por outros e o que eles deixaram passar em algumas anotações é a maneira como alguns ainda lidam com a cultura: como algo estático, que deve ser valorizado, permanecendo sem mudanças.

O estranho familiar

Quando realizei o projeto de pesquisa, acreditava que, por serem belmontenses, os estudantes iriam estranhar o familiar e, portanto, fazer uma viagem vertical (DAMATTA, 1978). Contudo, já durante as aulas lecionadas, me deparei com o oposto: a maioria nunca tinha participado de grande parte dos momentos do festejo. Isso reverbera nas anotações dos cadernos de campo que são repletos de frases como “fui pela primeira vez...”, ou “eu nunca tinha participado...” etc. Talvez, o exercício de conhecer o distante tenha sido turvado pelo

encantamento. A beleza e a estética que envolvem a festa, em alguns momentos, fez com que os alunos vissem-na como algo bom. Não se trata de caráter valorativo, mas de tentar criticar. Como início, a pesquisa de campo dos aprendentes mostrou que o olhar sociológico ainda oscilava. Todavia, para que se conseguisse um aprendizado consistente seria preciso a volta à sala de aula focalizando as melhorias possíveis.

Os estudantes optaram por um escalonamento para verificar se a festa estaria vinculada a uma ideia de identidade ou não. Apesar de a perspectiva ser relevante, seria preciso que fizessem uma volta e que vissem em outros momentos ou outras festas se de fato a cavalgada é a festa que diferencia Belmonte das demais cidades. Assim, poderiam verificar se foi uma amostra ruim ou se é algo que se concretiza. Da maneira como fizeram podem ter enviesado o estudo, coletando informações somente de pessoas que estavam no festejo. Por isso, a importância da volta com os cadernos de campo: eles poderiam aprender novamente e se aperfeiçoando. Da mesma forma, o aluno pode compreender que aprender é um exercício que não tem um fim. Esse fim tanto no sentido de término como a finalidade para a prova. Conhecer fita explorar o mundo, em múltiplas chaves, sejam elas sociológicas ou matemáticas, filosóficas etc.

Uma teia que teve espaço nos cadernos dos alunos foi a da religião. Eles não problematizaram o fato de que a Igreja Católica ocupava muitos espaços em uma festividade não-religiosa. Além disso, a escrita permaneceu nos elogios, o que demonstra que a visão nesses momentos não foi estranhada. Mas veja leitor, você como professor pode ultrapassar mais esse limite, mostrando ao discente essa escrita encantada. Afinal, se eu fosse professora regular da escola, poderia apontar esse olhar oblíquo e ofertar ensino e material para que sociologizassem o tema da religião. Integra a ideia da espiral, um novo conteúdo que deve ser tratado quando falar em cultura. Ainda, a problematização pode servir para introduzir novos conceitos, e assim iniciar mais uma volta da espiral do ensino.

Apesar de cada aprendente ter focado o olhar em uma direção, isso não foi solicitado. O ofício de ensinar oferece a oportunidade de aprendizado mútuo. Os recortes feitos pelos alunos fizeram com que eu visse a necessidade de estreitar o ângulo de observação. Eu aprendi com os cadernos de campo dos estudantes que eu posso pedir para que cada um veja uma perspectiva diferente do que é observado. No entanto, esse recorte não foi feito por mim nessa pesquisa, mas livremente cada um escolheu o que iria observar. Para que eles pudessem ter autonomia no processo de criação de seus cadernos, cada um poderia escolher sobre o que escrever, mostrando suas justificativas.

Errar não é algo necessariamente ruim. Na perspectiva de ensino ofertada, serve para conduzir o educador na sua forma de ensinar. Dessa maneira, ao longo do tempo os discentes vão compreendendo como é estranhar. Assim, ao final do ensino médio poderão fazê-lo sem que sejam requisitados, sendo cidadãos críticos. Do empreendimento realizado, é importante destacar que cada educando pôde se expressar livremente em seus cadernos e fotos, portanto, eles puderam assumir a autoria nas suas formas de dizer, seja com fotografia ou na escrita.

Sobre dizer com foto

O uso da fotografia veio como aliada, como complemento à observação. É preciso reconhecer que existiram falhas, pois nessa pesquisa, as fotos tiveram um local secundário em alguns momentos. Caso o professor veja que é pertinente o uso da fotografia aliada à observação, faça-o. Entretanto, não é obrigatória a pesquisa com imagem; aqui ela apareceu como uma forma de expressão. As pessoas têm diferentes sensibilidades, por isso quis favorecer o aluno que eventualmente tivesse maior facilidade em fotografar do que em escrever ou falar.

Ainda sobre a foto, quero mostrar como é rico esse recurso. Embora eu não tenha cumprido essa etapa, recomendo que o professor-leitor volte com as fotos dos alunos e os estimule a falar sobre o que pensavam, quais perspectivas tomaram na cena registrada. Esse retorno pode ampliar a reflexão, tornando o conhecimento mais estável. Caso a escola não disponibilize recursos como máquinas fotográficas, há alternativas, como o estudante usar seu celular ou construir sua própria câmera. Por exemplo, graduandos em ciências sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²⁶ da cidade de Erechim (RS) propuseram que os discentes montassem suas máquinas fotográficas com caixas de fósforo e filme fotográfico. Esse empreendimento tem baixo custo, e envolve o aprendente na produção da fotografia. No caso citado, os alunos de ensino médio fotografaram o percurso de casa até a escola, o que aproxima o conhecimento sociológico do cotidiano por meio do estranhamento do seu entorno.

Ainda, se o educador vier a ensinar técnicas de fotografia, poderá fazer com que os próprios alunos analisem as fotos uns dos outros à luz da sociologia. A observação também é construída, e é bom que eles se vejam como tecedores de fios da sociedade. “As fotografias não são documentos neutros: sempre expressam o olhar do fotógrafo e o que ele quis documentar”

²⁶ O trabalho desenvolvido pelos bolsistas de Erechim pode ser conferido no endereço eletrônico: <http://pibidsociologiaerechim.blogspot.com.br/>. Acesso em: 25 jul. 2015.

(BRASIL, 2006, p. 130). Esse argumento serve para pensar a possibilidade de os alunos que fizeram a pesquisa levarem suas fotos aos que não participaram, explicando como eles enxergam a festa. Assim, possibilita-se ao discente fazer a análise das fotografias de seus colegas. Os estudantes se posicionarão sobre a autoria das suas fotos, suas intenções. Poderão perceber esteticamente como expressar-se por intermédio da imagem. Existem muitas maneiras de um mesmo material ser explorado e isso depende da criatividade do professor e dos estudantes. Os exemplos colocados são possibilidades para o ensino de sociologia.

Em um aspecto mais técnico, ensinar sobre algumas estratégias para fotografar pode melhorar o resultado das fotos. Como os alunos não conheciam as câmeras analógicas não sabiam como lidar com elas, o que fez com que um filme se perdesse, quando F. V. abriu a câmera inadvertidamente. Também, alguns detalhes, como o cuidado para não colocar o dedo diante da lente, questões de excesso de luminosidade ou o fato de que a câmera não tinha recursos para capturar movimento deveriam ter sido explicados previamente. Às vezes, algum conhecimento, mesmo que rudimentar, sobre o manejo do equipamento pode ser decisivo para um bom resultado. No geral, as fotos ficaram boas, mas como não considerei a distância daquele aparelho com o do uso cotidiano dos discentes, algumas poses foram comprometidas.

O término da minha volta da espiral – início de novos ciclos

Como disse na introdução, pensei essa dissertação para que fosse lida por um possível professor de sociologia. Assim, minha escrita veio não só para propor um método de ensino diferenciado, mas também para mostrar como o executei. Durante minha pesquisa busquei atentar para o aprendente, provocando o estranhamento e ensinando sobre cultura. Como foi visto, as vozes dos alunos se fizeram escutar por meio de seus diários, falas e fotos. Ao compreender o discente, o professor vê melhor o seu trabalho, afinal o objetivo profissional do educador é o aprendizado do educando. Nessas páginas você acompanhou todo o meu esforço em estudar, lecionar e avaliar. Agora, utilizará sua autonomia para utilizar os conteúdos e as minhas soluções em sua sala de aula.

Apontei caminhos possíveis tomando por base a minha experiência. A partir disso, o professor-sociólogo a quem me dirijo irá adaptar meu empreendimento para a especificidade de seus discentes. Ora, caro leitor, mostre para o aluno que o mundo é a lousa, e que o saber é construído. Você poderá estabelecer seus próprios percursos. Enquanto aqui se inicia o fim, para o docente este ponto é apenas o começo de mais uma volta da espiral do ensino. Espero ter colaborado para a construção de novas perspectivas no ensino de sociologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. Ipiranga: Loyola, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARARIPE JÚNIOR, T. A. **O Reino Encantado** chonica sebastianista. Rio de Janeiro: Typografia da Gazeta de Noticias, 1878.

AUGÉ, M. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BALANDIER, G. **A Desordem: o elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARRIO, A. B. E. **Manual de antropologia cultural**. Recife: Massangana, 2005.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOAS, F. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOMENY, H.; et al. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora Brasil, 2010.

_____. **Tempos modernos, Tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora Brasil, 2013.

BRANDÃO, C. R. **A cultura na rua**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. **Cavalcadas de Pirenópolis**. Goiânia: Oriente, 1974.

_____. **O Divino, O santo e a Senhora**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.

_____. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Vocação de criar: anota es sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 39, n. 138, p.715-745, 2009.

BRASIL, Ministério da Educa o. Secretaria de Educa o Básica. **Orienta es curriculares para o ensino médio, na área de ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educa o. Secretaria de Educa o Básica. **Orienta es curriculares para o ensino médio, na área de ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educa o. Secretaria de Educa o Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD: Sociologia**. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educa o. Secretaria de Educa o Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD: Sociologia**. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educa o. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

_____. Ministério da Educa o. Secretaria de Educa o Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educa o Básica**. Brasília, 2006.

CARVALHO, E. A. **Pedra do Reino**: a tragédia que virou festa. Recife: Coqueiro, 2003.

CASTRO, C. Apresenta o. In: BOAS, F. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 7-23.

CAVALCANTI, M. L. V. C. As grandes festas. In: **Um olhar sobre a cultura brasileira**. Org. SOUZA, M; WEFFORT, F. Rio de Janeiro: FUNARTE/Ministério da Cultura, 1998. pp. 293-311.

_____. Ritual, drama e performance na cultura popular: uma conversa entre a antropologia e o teatro. **Passagens**, UFRJ, Rio de Janeiro, n.12, 2011.

- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p. 7-18, 2006.
- CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica** Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- COLL, C.; MARTIN, E.; ORNÚBIA, J. A avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 370-385.
- COSTA, F. A. P. **Folk-lore pernambucano**. Rio de Janeiro: Livraria J. Leite, 1908.
- CRUZ, F. M. L. Avaliação das aprendizagens: processos de acompanhamento e práticas propositivas. In: _____. (Org.). **Teorias e práticas em avaliação**. Recife: ed. Universitária, 2010. p. 133-151.
- DAMATTA, R. O Ofício do etnólogo ou como ter *anthropological blues*. In: NUNES, Edson. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978, p.23-35.
- DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. **Cadernos de campo**. n. 13, ano 14, p. 155-161, 2005.
- GASPAR, L. Bacamarteiros. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 26 jun. 2015.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- GONÇALVES, M. A. Sobre o conceito de cultura na antropologia. **Caderno de estudos sociais**, Recife, v. 25, n.1, p. 61-74, 2010.
- GROSSI, M. P. Na busca do outro encontra-se a si mesmo. **Trabalho de campo & subjetividade**. Florianópolis: PPGA, 1993. p. 7-18.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KROEBER; KLUCKHOHN, **Culture**: a critical review of concepts and definitions. Massachusetts: Museum of Cambridge, 1952.

<https://archive.org/stream/papersofpeabodymvol47no1peab#page/n11/mode/1up>. Acesso em: 12 fev. 2015.

KUPER, A. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru: Edusc, 2002.

LAGROU, E. M. Uma experiência visceral. In: **Trabalho de campo & subjetividade**. Florianópolis: PPGA, 1993. p. 19-40.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LEITE, A. A. de S. Memória sobre A Pedra Bonita ou Reino Encantado na Comarca de Villa Bella Provincia de Pernambuco. **Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**. Recife, v. 60, n. 11, p. 217-248, dez. 1903.

LEODORO, S. A. P. **A disciplina sociologia no ensino médio**: perspectivas de mediação pedagógica e tecnológica. Um diálogo possível. 2009. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e história**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1976.

LINS DO REGO, J. **Pedra Bonita**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, I. J.; AMORIM, H; BARROS, C. R. **Sociologia hoje**. São Paulo: Ática, 2013.

MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F.; URBAN, A. C. **Didática**: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Victor Civita, 1976.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MEIRELLES, M.; SCHWEIG, G. R. Para além dos muros da Universidade: contribuições da Antropologia para a Lei 10.639/03 e o Parecer 38/06 do CNE/CEB. In: Reunião brasileira de antropologia, n. 26, 2008, Porto Seguro, **Anais...** Porto Seguro: ABA, 2008, p. 1-10.

MILLS, C. W. **A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

_____. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MOURA, T. O. C. **A Festa da Cavalgada à Pedra do Reino**: uma experiência etnográfica. 2013. 60 p. Monografia de conclusão de Curso (Graduação em licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MOURA, T. O. C.; MELO, P. B.; DUARTE, A. A prática etnográfica na escola média: uma proposta metodológica para a abordagem de cultura no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 4, 2015, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, 2015, p. 1-20.

NEWTON JÚNIOR, C. **Vida de Quaderna e Simão**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

_____. (Org.). **Ariano Suassuna 80**, memória: catálogo e guia de fontes. Rio de Janeiro: Sarau, 2008.

OLIVEIRA, A. Etnografia na escola? Cultura e pesquisa. In: CARNIEL, F.; FEITOSA, S. (org.). **A sociologia em sala de aula**: diálogos sobre o ensino e suas práticas. Curitiba: Base editorial, 2012. p. 86-99.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ORTIZ, R. As ciências sociais e a cultura. **Tempo Social**. Ver. Sociol. USP, São Paulo, 14 (1), p. 19-32, 2002.

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

PAZ, F. B. N. Prefeitura da Comarca de Flores. **Diário de Pernambuco**, Recife, p. 2, 16 maio 1838.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, ano 20, n.42, p. 377-391, 2014.

_____. Antropologia no Brasil (alteridade contextualizada). In: MICELI, Sérgio. **O que ler na ciência social brasileira**. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Filosofia e de Sociologia- Ensino Médio**. Recife, 2013.

PERRENOUD, P. Uma abordagem pragmática da avaliação formativa. In: _____. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 103-126.

PIMENTA, R. D. Sociologia no ensino médio: resgatando a pesquisa como princípio educativo. In: Encontro Nacional sobre o ensino de sociologia na educação básica, n.3, 2013, Fortaleza, **Anais...Fortaleza**: ENESEB, 2013, p. 1-13.

RAMOS, A. **Estudos de folk-lore**. São Paulo: Livraria-Editôra da casa do estudante do Brasil, 1958.

SÁEZ, O. C. **Esse obscuro objeto de pesquisa**: um manual do método, técnicas e teses em antropologia. Ilha de Santa Catarina: Edição do Autor, 2013.

SAHLINS, M. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um objeto em vias de extinção. **Mana**, Parte I, v.3, n.1, p. 41- 73, 1997.

SANTOS, I. M. F. De Pedra em Pedras: O reino poético de Ariano Suassuna do Brasil para o mundo. In: NOGUEIRA, M. A. L. (org.). **Ode a Ariano Suassuna** celebrações dos 80 anos do autor na Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Editora Universitária, 2007, p.111-132.

SCHUCH, P.; VIEIRA, M. S.; PETERS, R. **Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo**: uma introdução. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SILVA, J.R. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**. Goiás, n.5, p. 177-197, 2011.

SUASSUNA, A. **Romance d'A Pedra do Reino** e o príncipe do sangue do vai-e-volta. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2013.

TYLOR, E. B. **Primitive Culture** Researches into the development of mythology, phylosophy, religion language, art, and custom. London, 1920.

<https://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft>. Acesso em: 12 fev. 2015.

VALENTE, W. **Misticismo e religião** (aspectos do sebastianismo nordestino). Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais. Ministério da Educação e Cultura, 1963.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978, p.36-45.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos. Sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 49-90.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

WILLIAMS, R. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

WILLEMS, E. Etnografia. In: **Dicionário de Sociologia**. Porto Alegre: Editora Globo, 1969, p. 125.

ZARIAS, A.; LIMA, F. F.; FUSCO, W. A formação continuada do Professor em Ciências Sociais. In: MANO, M.; JUNQUEIRA, M. P. (Orgs.) **A formação do Professor de Ciências Sociais: desafios e possibilidades.** (No prelo) 2015.

APÊNDICE

Apêndice A – Roteiros das aulas lecionadas

Roteiro de aula sobre cultura, festas populares e a Cavalgada à Pedra do Reino.

Esclarecimento: elaborei esse roteiro com intuito de planejar, mas mais que isso, me orientar, fazendo detalhamento do percurso das aulas. Não tem formato padronizado de planos de aula, apesar de apresentarem o planejamento requerido. Também, por ter sido mantido como escrito originalmente, conserva suas falhas.

1º aula:

Justificativa: A partir do conceito de ‘cultura’ os alunos poderão enxergar a possibilidade de experienciar o mundo por outras chaves, outras teias de significados (GEERTZ, 2008). Então, além de mostrar que as construções culturais têm um sentido produzido dentro de uma determinada sociedade, proporciona-se ao aluno pensar em alteridades possíveis.

Objetivo: Compreender os conceitos de ‘cultura’ na antropologia, e como as construções culturais dá sentido ao modo de viver humano.

Introdução: O conceito de ‘cultura’ é um dos mais complexos e trabalhados nas ciências sociais. É então a partir da discussão dele que se possibilitará aos alunos enxergarem que existem outras formas de vivenciar o mundo. E, ainda mais complexo, é a partir dessa discussão que os alunos poderão perceber as suas próprias construções culturais.

Materiais a serem utilizados:

Power point;

Quadro negro e piloto;

Dicionário de português;

Dicionário de sociologia;

Folha de papel;

Nota de R\$ 5,00

Atividades

Primeiro, farei uma apresentação da pesquisa e ideia a ser trabalhada: Fazer com que os alunos vejam suas práticas como construções culturais a partir dos conceitos trabalhados em sala de aula.

Depois, um quadro de ideias: O que é cultura? Pedir para que os alunos exponham suas concepções sobre ‘cultura’. Este espaço servirá para que os alunos exponham suas dimensões e perspectivas sobre ‘cultura’.

Para mostrar que existem muitas concepções de ‘cultura’, serão colocadas algumas perspectivas. Primeiro que pensa a ‘cultura’ é Tylor. Então, seu conceito será apresentado em Power point.

É aquele todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, lei, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábito adquirido pelo homem como membro da sociedade (TYLOR, 1981 apud BARRIO, 2005, p.28).

O conceito de Tylor estava ligado a concepção de civilização, o que, portanto criava uma ideia de superioridade entre povos considerados “primitivos” e “civilizados”. Outro intelectual que pensou a ‘cultura’ foi Geertz. Então, será feita a apresentação do conceito de Geertz no Power Point. Ideia antropológica de cultura.

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias [...] (GEERTZ, 2008, p.4).

O conceito de cultura pela antropologia é amplamente diferente do que é pensado no senso comum. A cultura seria o suporte de significados construídos e modificados dentro da sociedade que dá sentido à vida do Homem.

Culturas são panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. [...] São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos (BRANDÃO, 2009, p.719).

As interpretações e a convivência entre os homens e com a natureza é respaldada pela cultura. Um bom exemplo aqui seria a escola. Este é um lugar específico que a nossa sociedade instituiu para que fossem repassados os saberes necessários à convivência e ao trabalho. Ora, a escola não é o único lugar onde isso ocorre, ela é apenas o lugar especializado para fazê-lo. Afinal, aprende-se a comer com talheres e a falar português, por exemplo, dentro do círculo familiar.

Utilizar a ideia de que se os alunos compreendem o que está sendo falado é porque eles aprenderam o português, assim como eu, e essa comunicação faz sentido para os dois lados da

relação. A cultura só faz sentido porque é compartilhada. “A cultura é pública porque o significado o é” (GEERTZ, 2008, p.9). É o compartilhamento de significados que dá sentido às relações do grupo. Portanto, nós, e também a professora, está envolta nas suas teias de significado, as quais dão sentido e suporte a nossa relação com o e no mundo.

A cultura não é estática e pura, ela está baseada nas trocas, mudanças. “É próprio da cultura estar em mudança contínua através de todos os seus elementos...” (BRANDÃO, 2009, p.724). Não quero defender a ideia de uma cultura pura e sem alterações. Se a cultura é a relação de teias, essas teias são modificadas e modificam as pessoas. É uma relação muito complexa, é verdade, mas o que eu quero proporcionar e fazer com que vocês, alunos, compreendam suas teias, não sendo somente envoltos nelas.

Pedir que sentem-se de outra forma, como entenderem. E mostrar o exemplo de que a maneira que estavam antes sentados é cultural e aprendida, e que muitas vezes eles sequer questionaram aquela maneira de relacionar-se com o professor e com os colegas. As suas ações têm respaldo nos sentidos da cultura. O que eu quero desenvolver ao longo das aulas é mostrar como essas construções, são em primeiro lugar construções, e que podem ser de outras maneiras. Mas que principalmente o conceito de ‘cultura’ não é algo distante que se pensa em um laboratório, ao contrário.

Mostrar para os alunos que o sentido não está colado no objeto. Por exemplo, a ideia de ‘saudade’. O signo ‘saudade’ só existem em português, para outras línguas existe o ‘sentir falta’. É interessante pensar isso porque é evidente que o sentimento existe para pessoas de outros lugares, mas a dimensão do sentido que é conferida pelo signo só o é em português.

Diferenciar o biológico do cultural (utilização de Laraia, 2004):

O ser humano, enquanto animal, tem especificações biológicas, todavia veremos que as expressões e como lidamos com isso é cultural:

- a dor e a sua expressão. A colocação de que as pessoas reagem de formas diferentes. Sentir dor quando o organismo é agredido externamente é uma reação biológica, mas a maneira como expressamos é construída culturalmente. O caso do ‘ai’ brasileiro e ‘ouch’ americano. Pedir que um dos alunos belisque o braço e nesse momento falar ‘ouch’. Com essa brincadeira o aluno vai perceber que existem outras formas de reagir ao beliscão. E que esmo não raciocinando para falar ‘ai’ essa reação é construída culturalmente. Dessa maneira, ilustra-se a cultura como algo que é mais internalizado do que eles pensavam em um primeiro momento. Falar que as construções culturais orientam os sentidos que damos ao mundo a nossa volta.

- Colocar exemplos de como as construções culturais sobre como lidamos com os objetos e as outras pessoas podem ser amplamente diferentes em diversas sociedades.

Utilização dos exemplos:

– Comidas: por exemplo, o abacate e sua utilização salgada entre países da América do Sul, e como seu uso difere no Brasil; Mostrar também foto do cuy peruano, que é considerada por eles como uma comida típica muito saborosa e que no entanto provoca um certo nojo para nós que não temos esse hábito alimentar.

Figura 1 – O *cuy*



Fonte: Registro pessoal

- Mostrar também que a relação da vida e da morte tem sentidos construídos culturalmente. LARAIA, 2004, p.74: “Entre os índios Kaapor, grupo Tupi do Maranhã, acredita-se que se uma pessoa vê um fantasma ela logo morrerá”. A influência da cultura sobre a vida e a morte das pessoas.

-Outro exemplo são os modos: como sentar-se a mesa, o uso ou não dos talheres é uma regra cultural, ou seja não é uma máxima mundial;

- Ler para os alunos o caso da dona de casa búlgara.

Uma jovem da Bulgária ofereceu um jantar para os estudantes americanos, colegas de seu marido, e entre eles foi convidado um jovem asiático. Após os convidados terem terminado os seus pratos, anfitriã perguntou quem gostaria

de repetir, pois uma anfitriã búlgara que deixasse seus convidados se retirarem famintos estaria desgraçada. O estudante asiático aceitou um segundo prato, e um terceiro – enquanto a anfitriã ansiosamente preparava mais comida na cozinha. Finalmente, no meio de seu quarto prato o estudante caiu ao solo, convencido de que agiu melhor do que insultar a anfitriã pela recusa da comida que lhe era oferecida, conforme o costume de seu país (LARAIA, 2004, p.72).

- O etnocentrismo.

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. (LARAIA, p.72-73).

Lévi-Strauss com seu trabalho *Raça e História* contribuiu sobre ideia de que as culturas desenvolvem-se em diversos caminhos e em múltiplas direções. A diversidade interna do Brasil, entre cidades é um exemplo de como se pode desenvolver de múltiplas maneiras, o que não significa, portanto, que um lugar é inferior a outro. Essa ideia de Lévi-Strauss desmistifica o ‘ocidente’ como ápice do desenvolvimento cultural.

- As construções culturais da nossa sociedade. O dinheiro e o papel e a valoração construída em torno de ambos. Porque rasgar o primeiro é inconcebível enquanto que o segundo é algo banal. Existe uma construção do valor do dinheiro na nossa sociedade, e é isso que faz com que seja impensável que eu rasgue o dinheiro. Para mostrar isso, pedir aos alunos uma folha do caderno de alguém e pegar uma nota de R\$ 5,00. Segurando os dois nas mãos, pedir para que discutam o valor de um papel e do outro. Assim, rasgar a nota de R\$ 5,00 para provocar reação da turma. Daí, mostrar para eles que, mesmo tendo consciência de que o dinheiro é uma construção cultural eles não deixam de achar estranho quando alguém rasga uma cédula.

- os indivíduos participam diferentemente da sua cultura. Esse é um dos pontos que ratifica desigualdades dentro de uma mesma sociedade. “A participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada; nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura” (LARAIA, 2004, p.80).

Avaliação: Pedir que os alunos façam um pequeno texto de uma página sobre o que para ele é ‘cultura’, traçando um paralelo antes e depois da aula dada. Pedir que ele coloque situações reais vivenciadas para que fique claro que a sociologia não é uma disciplina restrita à sala de aula, pelo contrário. Também, será avaliada a participação na aula.

Sugestões de aprofundamento e outras atividades: O professor poderia trabalhar com os próprios livros citados, colocando os alunos para ler, ao invés de apresentar os trechos em

slides. Dessa forma, o professor não restringe um aluno mais curioso de ler algo mais de um livro teórico e de referência.

Outra sugestão é pedir que os alunos pensem em suas experiências a partir do que foi dito sobre ‘cultura’, assim eles podem colocar situações de choque cultural. Esse ponto também é interessante por dar ao professor a dimensão do que é que os alunos estão compreendendo em sua aula.

Essa aula também pode ser trabalhada pela chave do interacionismo simbólico de Goffman, colocando como aprendemos socialmente a reagir de determinadas maneiras em certas situações. Goffman é um autor interessante por relacionar a interação simbólica à ideia do teatro, o que pode estimular os alunos a posteriormente analisarem os palcos que montamos e são montados para nós nas mais variadas situações.

Sugestões de leituras para professor:

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

ORTIZ, R. As ciências sociais e a cultura. **Tempo Social**; Ver. Sociol. USP, S. Paulo, **14** (1): 19-32, maio de 2002.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Sugestões de leituras e atividades para professor trabalhar com alunos:

Trabalhar o filme ‘Guerra do fogo’ no que toca a multiplicidade de caminhos que a humanidade pode percorrer, sem que um grupo seja inferior ou superior a outro.

Referências:

BARRIO, A. B. E. **Manual de antropologia cultural**. Recife: Massangana, 2005.

BRANDÃO, C. R. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 39, n. 138, 715-745, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e cultura. **Raça e História**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1976.

2º aula- Sobre Festas, festas populares, regionais.

Justificativa: Primeiro, é importante desmistificar a ideia de que a cultura popular é pura e acabada. Também, desfazer essa equivalência no senso comum do que é cultura com expressões de cultura popular. Essa aula pode fazer com que se compreendam as expressões culturais na festa regional, e, assim, pode possibilitar ao aluno enxergar as suas teias de significado.

Objetivo: Compreender o conceito de cultura popular e suas expressões na nossa sociedade.

Introdução: Nesta aula pretendo dar sequencia ao trabalho sobre o conceito antropológico de cultura e adentrar na ideia de ‘cultura popular’. Em se pensando a cultura como uma estrutura que dá suporte de significados aos homens, o festejo popular faz parte dessa teia de significados (GEERTZ, 2008).

Materiais a serem utilizados: Power point;

Quadro negro e piloto;

Atividades:

- Quadro de ideias, no qual os alunos conceituarão o que é ‘cultura popular’.

- Colocar em power point o conceito de cultura popular de Hall. “Essa definição considera, em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classe específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares” (HALL, 2003, p.257). Para Hall, a cultura popular nem deve ser considerada como algo puro e lugar de resistência das classes baixas às classes altas (e assim suas formas de expressão cultural), mas também não deve ser entendida como uma absorção irrestrita da cultura erudita.

“O significado de um símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas às quais se articula e é chamado a ressoar” (HALL, 2003, p.258).

A expressão por meio de bens culturais, práticas e construções de modos de ser e de pensar de uma população.

Mostrar que a cultura popular não pode ser standatirzada, pois está em constante mudança, reinterpretção. Justamente porque os indivíduos participam diferentemente da sua cultura é que ela se reinventa constantemente. Isso ocorre com a cultura como um todo, não somente a cultura popular.

A maneira como os indivíduos se expressam no mundo faz parte do seu arcabouço cultural. As relações que os alunos estabelecem entre e si e com o mundo que os cerca também está delineado pelo seu sistema cultural.

A atividade criadora é aquela da qual o homem expressa sua forma própria de ser existente no mundo. Esta atividade criadora, em primeiro nível de relações, se realiza através do conjunto de ações em que transforma coisas da natureza em objetos de cultura (BRANDÃO, 2009, p.721).

Assim, a forma como os alunos podem vivenciar o festejo de sua cidade também tem uma lógica cultural implícita.

[...] a tradição só age enquanto portadora do dinamismo que lhe permite a adaptações, dando-lhe a capacidade de tratar o acontecimento e de explorar algumas potencialidades alternativas. (BALANDIER, 1997, p.38)

[...] as formas cômicas –algumas mais cedo, outras mais tarde –adquirem um caráter não-oficial, seu sentido modifica-se, elas complicam-se a aprofundam-se, para transformarem-se finalmente nas formas fundamentais de expressão da sensação popular do mundo, da cultura popular. (BAKHTIN, 2010, p. 5)

- Mostrar alguns elementos de Festas populares por autores:

“É através de festas que sociedade homenageia, honra ou rememora: personagens, símbolos, ou acontecimentos com os quais ela se identifica e pelos quais se identificam os seus membros nos momentos de rotina” Brandão (1974, p.22). Ou seja as festas populares só tem sentido e significado para aqueles que fazem parte daquela teia de significados. As dimensões festivas para os que vêm de fora não têm a mesma complexidade que tem para aquelas que a praticam.

Suspensão do cotidiano: Para os estudiosos de Festas populares esta apresenta o sentido cotidiano da vida por meio da suspensão deste. Neste período de diferenciação do cotidiano é que se vive o ritual (CAVALCANTI, 2011).

Nessa circunstância, a festa convertia-se na forma de que se revestia a segunda vida do povo, o qual penetra temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância. (BAKHTIN, 2010, p. 8)

“... o povo finge ser o que não é e finge brincar de não ser o que é no tempo da rotina” (BRANDÃO, 1974, p.23).

- as festas populares têm dimensões estéticas, simbólicas e ritualísticas. “E há junto com isso tudo a simultaneidade de linguagens expressivas – canto, dança, música, plasticidade, e encenações” (CAVALCANTI, 2011, p.3).

Segundo CAVALCANTI, a festa popular é difícil de ser descrita justamente porque ela deve ser sentida.

- colocação de uma identidade em criação (foto da praça em São José do Belmonte é um exemplo de como há uma identidade em constante criação e afirmação em torno do símbolo ‘Pedra do Reino’).

Avaliação: Pedir que os alunos produzam um pequeno vídeo ou slides que sejam uma sequencia de fotos que para eles represente o que é a ‘cultura popular’. Preferencialmente, que sejam fotos tiradas por eles próprios, a partir das suas perspectivas de mundo. Cada foto deve conter uma legenda explicativa que justifique o que ele está propondo. A participação em sala de aula também será avaliada.

Sugestões de aprofundamento e outras atividades:

O professor pode passar alguns vídeos de danças e pedir que os alunos discutam o que é e o que não é para eles ‘cultura popular’. Também, outra sugestão é pedir na aula anterior que os alunos tragam objetos ou fotos que na opinião deles representem a ‘cultura popular’, e a partir desses objetos entrar na discussão das maneiras como nos relacionamos com os objetos no mundo. É importante trabalhar esse assunto a partir das experiências vividas ou que estão próximas aos alunos, assim elas poderão se enxergar na aula.

Acredito que seja interessante dar uma pincelada no conceito de ‘indústria cultural’ de Adorno e Horkheim. Isso seria produtivo para discutir a relação do que se chama cultura popular com a indústria cultural, e as formas de apropriações.

Sugestões de leituras para professor:

ADORNO, T. A indústria cultural. In COHN, G. **Comunicação e Indústria cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Edusp, 1971.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Indústria Cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BARBOSA, E. L. **Valeu o boi**: o negócio da vaquejada. Teresina: EDUFPI, 2006.

CAVALCANTI, M. L. As grandes festas. In: **Um olhar sobre a cultura brasileira**. Org. SOUZA, M.; WEFFORT, F. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Ministério da Cultura, 1998.

_____. As alegorias no carnaval carioca: visualidade espetacular e narrativa ritual. Textos escolhidos de cultura e arte populares. Rio de Janeiro, n.12, 2011.

COSTA, M. G. V. **Os caretas de Triunfo**: a força da brincadeira. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FRANÇA, J. S. Sociologia da comunicação e a recepção do conceito de indústria cultural: o grupo da USP nos anos 1970. Recife, 2009. Dissertação de Mestrado. PPGS UFPE.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 6ªed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Referências:

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: O contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2010.

BALANDIER, G. **A desordem**: o elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRANDÃO, C. R. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 39, n. 138, 715-745, 2009.

_____. **Cavalcadas de Pirenópolis**. Goiânias: Oriente, 1974.

CAVALCANTI, M. L. V. de C. Ritual, drama e performance na cultura popular: uma conversa entre a antropologia e o teatro. UFRJ, Rio de Janeiro, n. 12, 2011.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

3º aula- Sobre a Festa da Cavalgada a Pedra do Reino.

Justificativa: Considerando que são alunos do ensino médio belmontense, essa aula assenta sua importância no fato de que irá proporcionar a compreensão de uma festa regional, ou seja um objeto próximo à vida cotidiana do alunado.

Objetivo: Discutir a Festa da Cavalgada a Pedra do Reino enquanto expressão cultural. Também sua relação com a história da cidade e com releitura da literatura de Suassuna.

Introdução: Nesta aula será dado maior espaço a discussão dos alunos para que eles coloquem suas vivências e interpretações sobre a Festa da Cavalgada. Mostrar que a Festa tem um sentido construído a partir do percurso histórico de sua população, bem como a influência e o peso da literatura. Ainda, que não é uma simples alusão ao passado ou a literatura, mas um todo complexo do qual eles fazem parte.

Materiais a serem utilizados: Power point;

Coroa e vestido de rei e rainha;

Fotos da Festa da Cavalgada;

Livro de Attico Leite *Pedra Bonita*

Livro de Ariano Suassuna *Romance d'A Pedra do Reino*

Livro de Newton Júnior *Vida de Quaderna e Simão*

Atividades:

- Mostrar a roupa e a coroa de rainha e pedir que eles falem a que aqueles símbolos os remetem. Bom, esses símbolos (vestuário) só tem um sentido em um contexto específico, e no caso deles porque eles sabem do que se trata. Mostrar que se eu levasse aquela indumentária para um outro lugar é provável que as pessoas não compreendessem, pois não faz parte dos seus universos.

- Abrir discussão com os seguintes pontos colocados em Power point:

- Conversar com os alunos sobre suas participações ao longo do tempo. De que formas participam, quais são suas interpretações sobre a Festa.

- Em que lugares, mídias, veículos de disseminação de conhecimento os alunos já ouviram falar sobre a Festa e sobre a Pedra do Reino.

- Explicação breve do passado histórico e evento sebastianista em leitura de Ático Leite *Pedra Bonita*.

- Fazer relação com o livro de Suassuna, a partir da leitura de um trecho do livro. Pois é a partir da obra *Pedra do Reino* que a população belmontense recria de maneira aberta a sua própria cavalgada.

-A cavalgada por autores: Colocar em slide trecho em que Ariano Suassuna descreve a Festa da Cavalgada.

- Leitura do trecho da obra de Carlos Newton Jr. sobre a visão de um pesquisador sobre a Festa da Cavalgada.

Avaliação: Pedir que os alunos façam uma visita ao Memorial Pedra do Reino (museu criado pelos belmontenses, o qual tem objetivo de juntar artefatos relativos à Festa da Cavalgada e ao movimento sebastianista do século XIX). Nessa visita eles devem fazer um relatório do que foi visto no Memorial e sua relação com a aula dada. A intenção é fazer com que o aluno se aprofunde na história da festa, e perceba ligação entre a aula já ministrada e o que está exposto ao público.

Sugestões de aprofundamento e outras atividades: O professor poderia trabalhar autores regionais no que toca a Festa da Cavalgada à Pedra do Reino, como também a explicação do movimento sebastianista. Assim os alunos poderiam aprender por outras chaves de leituras, e mesmo podem sentir-se estimulados a também produzir suas leituras do movimento sebastianista e da Festa da Cavalgada.

O professor também poderia ministrar a aula no Castelo Armorial que existe na cidade, dessa forma mostraria elementos reais aos alunos, e eles poderiam ver a aula de uma maneira mais palpável.

Sugestões de leituras para professor:

BARROS, B. C. **A Pedra do Reino**. Recife: FUNDARPE, 1997.

CARVALHO, E. A. **Pedra do Reino: A tragédia que virou festa**. Recife: Coqueiro, 2003.

MOURA, V. J. N. **São José do Belmonte**. Recife: FIDEM, 1999.

NOGUEIRA, M. A. L. **Ariano Suassuna: O cabreiro tresmalhado**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

RÊGO, J. L. do. **Pedra Bonita**. 14ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

VIDAL, M.; MARQUES, J. Porque Hoje é dia de Maria, Todos os Dias são de Marias. In: **XXVIII Congresso brasileiro de ciência da Comunicação**. Rio de Janeiro, Intercom, 2005.

Sugestões de leituras e atividades para professor trabalhar com alunos:

O professor pode utilizar um desses filmes:

MACHADO, D. O Sertão Mundo de Suassuna. Produção Trinca Filmes. Instituto Dom Barreto.

VIANA, I. (2000). Cavalgada à Pedra do Reino. Rio de Janeiro: Fábrica de Eventos.

VILLAR, M. (2001). O Senhor do Castelo. Um documentário sobre Ariano Suassuna. João Pessoa: Para' iwa- Coletivo de Assessoria e Documentação.

Referências:

LEITE, A. A. de S. Memoria sobre A Pedra Bonita ou Reino Encantado na Comarca de Villa Bella Provincia de Pernambuco. **Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**. Recife, v. 60, n. 11, p. 217-248, dez. 1903.

NEWTON JÚNIOR, C. **Vida de Quaderna e Simão**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2003.

SUASSUNA, A. **Romance d'A Pedra do Reino** e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta. 11ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

4º aula- A etnografia como ferramenta

Justificativa: Como essa é uma aula de encerramento do bloco a ideia é fazer com que os alunos façam um trabalho de perspectiva etnográfica sobre a festa da Cavalgada. Bem, a etnografia enquanto ferramenta de pesquisa é algo distante do mundo dos alunos do ensino médio. Assim, essa aula dará noções básicas do que é e quais discussões uma etnografia pode sugerir.

Objetivo: Apresentar a etnografia como ferramenta de leitura do mundo.

Introdução: Explora-se a possibilidade de aprendizado e compreensão da cultura a partir da etnografia. Assim, ao apresentar aos alunos os limites e alcances do fazer etnográfico eles poderão investigar a Festa da Cavalgada à Pedra do Reino, da qual fazem parte.

Materiais a serem utilizados: Power point;

Quadro negro e pilotos;

Atividades:

Começar com a questão: o que é alteridade?

Resposta:

Etnografar é olhar o outro (aquele que se compõe como alteridade).

O que é a etnografia? “A etnografia, então, refere-se a uma descrição científica social de um povo e da base cultural de sua consciência de unidade enquanto povo” (VIDICH; LYMAN, s/d, p.52). Emílio Willems, no Dicionário de Sociologia (1969, p. 125): a etnografia “é um estudo descritivo de culturas individuais”.

Ideia de ir a uma ilha distante utilizando a leitura de Malinowski: “Imagine-se o leitor sozinho, rodeado apenas de seu equipamento, numa praia tropical próxima a uma aldeia nativa, vendo a lancha ou o barco que o trouxe afastar-se no mar até desaparecer de vista” (MALINOWSKI, 1976, p.23).

Então, vou iniciar um teatrinho com os alunos. Consiste no seguinte, eu chamo um dos alunos para ser o antropólogo e eu seria uma nativa da ilha distante. Assim que nos cumprimentássemos ele veria as diferenças ao fazê-lo. Isso seria para demonstrar que há um estranhamento quando se vai para uma cultura que não é a nossa, que tem outras formas de viver e se organizar.

A antropologia inicialmente só buscava esses ‘outros’ distantes, de uma ilha longínqua. Hoje, a antropologia, principalmente a brasileira, passa a olhar a sua própria sociedade, até porque o ‘outro’ não é tão distante assim. Dessa forma, os antropólogos atualmente fazem uma antropologia ‘at home’.

Mostrar que se pode olhar de perto – olhar da mão que se aproximada não é possível ser lida, ou se muito distante também pela falta de ótica sobre. Essa distância da mão para conseguir ver o que há escrito nela é o estranhamento, no caso familiar. Como a intenção é fazer com que os alunos estranhem sua própria teia de significados, vou convidá-los a fazer uma viagem vertical “um movimento drástico onde, paradoxalmente, não se sai do lugar” (DAMATTA, 1978, p.29). A minha experiência na antropologia, como ‘eu’ era ‘outro’, e de como essa discussão me impulsionou a fazer o trabalho sobre a Festa da Cavalgada e de como eu quero passar isso também para eles e ver o olhar deles sobre a Festa.

“[...] em geral já sabemos o suficiente do lugar onde vivemos, e uma atitude permanente de indagação seria inconveniente. No campo, essa atitude deve avançar para a primeira linha” (SÁEZ, 2013, p.149). A pesquisa ‘at home’ questiona as alteridades que estão a sua volta, estranhando comportamentos e maneiras de viver e se organizar, ou seja, suas teias de significado.

“O problema é, então, o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os ‘porquês’) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimações” (DAMATTA, 1978, p.79). Nessa viagem vertical, o aluno é impulsionado a mudar de posição no seu olhar sobre a sua sociedade.

Olhem para suas práticas culturais e daqueles que estão ao seu redor estranhando-os e anotando como se tudo fosse novo, como se a sua teia de significados fosse o da ilha que você vai visitar. “O processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos, situações” (VELHO, 1978, p.45).

Fazendo de anotações constantes que serão fruto da observação estranhada, vocês são convidados a preencher um diário de campo. Aqui vocês colocam tudo o que veem, como as pessoas se comportam, quais são os sistemas e as regras sociais que as regem. O diário de campo é um importante instrumento na pesquisa etnográfica.

Mas, é preciso ter em mente que dados não são laranjas, eles não podem ser colhidos. Reutilizar o teatro da ilha distante e pedir que o aluno coloque no bolso um papel. E fingindo ser um antropólogo que chega a uma ilha e pede dados que estão no bolso do nativo. Os dados são construídos a partir do olhar daquele que pesquisa.

- Fechar a aula convidando os alunos a estranharem a festa da qual fazem parte. Escrevendo, fotografando e, principalmente, refletindo sobre como ela é constituída e vivenciada por seus atores.

Avaliação: Será pedido que os alunos façam uma etnografia sobre a Festa da Cavalgada à Pedra do Reino, assim, será avaliada essa aula sobre etnografia, como também a anterior sobre a festa.

Sugestões de aprofundamento e outras atividades:

O professor pode utilizar o livro *O Papalagui* e com ele discutir da ideia da observação participante quando o observador é aquele considerado ‘outro’. Acho esse livro interessante não só para trabalhar a observação participante (é bom deixar claro para o aluno que o autor não tinha a pretensão de fazer uma etnografia), mas também a própria cultura e a construção dela. Portanto, esse livro pode ser utilizado também na primeira aula.

Sugestões de leituras para professor:

BOAS, F. Um ano entre os Esquimós. In: **A Formação da antropologia americana 1883-1911-Franz Boas**. Rio de Janeiro: Contraponto-UFRJ, (s/d).

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O lugar – em lugar – do método. In: **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Unesp, 2000.

GIUMBELLI, E. Para além do trabalho de campo: reflexões supostamente malinowskianas. *Rev. bras. Ci. Soc.* vol.17 n.48, São Paulo, 2002.

GROSSI, M. P. Na busca do outro encontra-se a si mesmo. In: **Trabalho de Campo & Subjetividade**, Santa Catarina: PPGA –UFSC, 1992.

WACQUANT, L. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**. (referência perdida).

WAGNER, R. **Invenção da Cultura**. São Paulo: CosacNaif, 2010.

Sugestões de leituras e atividades para professor trabalhar com alunos:

Leitura do texto MAURÍCIO JÚNIOR, Cleonardo. “Sozinho” numa casa de shows “deserta”: A relação entre estranhamento e familiaridade o papel da subjetividade na construção do conhecimento antropológico. Comunicação apresentada na I jornada do NERP. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, UFPE, 2012.

A partir da leitura, sugerir que os alunos provoquem-se ao estranhamento de situações familiares produzindo um pequeno texto como resultado.

Referências:

DA MATTA, R. O Ofício do etnólogo ou como ter *anthropological blues*. In: NUNES, Edson. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Victor Civita, 1976.

SÁEZ, O. C. **Esse obscuro objeto de pesquisa**: um manual do método, técnicas e teses em antropologia. Ilha de Santa Catarina: Edição do Autor, 2013.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos. Sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 49-90.

ANEXO

Anexo A – Figura elaborada pelo padre Francisco José C. de Albuquerque. Como esclarece Valente (1963), embora a estampa apareça na versão publicada por Leite (1903) e mostrada aos alunos em aula, Costa (1908) em seu trabalho faz uma reprodução em tamanho original, cuja cópia aparece a seguir:

Foto – Aspecto da Pedra Bonita ou Reino Encantado, na comarca de Villa Bella província de Pernambuco e das cenas que n'elle tiveram lugar



Fonte: Costa, 1908, s/p.