



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho
Portugal

Bandeira de Melo, Patricia; Oliveira de Carvalho Moura, Tatiane
Perspectiva etnográfica como proposta de metodologia de ensino de sociologia
Revista Portuguesa de Educação, vol. 30, núm. 1, 2017, pp. 107-133
Universidade do Minho
Braga, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37451307006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Perspectiva etnográfica como proposta de metodologia de ensino de sociologia

Patricia Bandeira de Meloⁱ

Fundação Joaquim Nabuco, Brasil

Tatiane Oliveira de Carvalho Mouraⁱⁱ

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Resumo

Este artigo apresenta um modelo de mediação didática para o ensino de sociologia. Efetivada em uma escola pública na cidade de São José do Belmonte, Pernambuco, Brasil, a mediação fitou o aprendizado a partir de uma pesquisa de campo feita durante a festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Primeiro, os estudantes apropriaram-se dos conceitos de cultura, cultura popular, festa, festa popular e etnografia, e foram a campo para observar, estranhar e refletir acerca do meio do qual fazem parte, registrando suas reflexões em cadernos de campo. Nessa proposta de trabalho de perspectiva etnográfica, os alunos usaram o mundo como laboratório para compreender a sociologia. A mediação didática considerou que os discentes são investigadores críticos, protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, na qual a palavra é dada ao educando. Eles usaram o seu contexto de existência para compreender sociologicamente o que já conheciam, mas cujos sentidos eram silenciados na estrutura social.

Palavras-chave

Mediação didática; Ensino de sociologia; Perspectiva etnográfica

Introdução

A proposição de um novo modelo de mediação didática dentro da disciplina de sociologia no ensino médio é o que motiva a escrita desse artigo.

A experiência se deu numa escola pública em São José do Belmonte, sertão de Pernambuco, Brasil, e consistiu numa proposta que combinou o exercício docente – o *dar aulas* – com a aplicação da etnografia em pesquisa desenvolvida pelos alunos e monitorada pelo professor. O procedimento didático consistiu em quatro aulas que antecederam a realização da pesquisa de perspectiva etnográfica. Para as aulas, selecionamos como conceitos a serem abordados *cultura*, *cultura popular*, *feita e festa popular*, dentro do programa da disciplina de sociologia previsto nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) do Brasil.

A ideia foi de apresentar e problematizar os conceitos aos estudantes de ensino médio brasileiro¹ para que pudessem compreender seu entorno através das chaves da sociologia, e somente após as aulas, estando embasados teoricamente acerca dos temas, realizar o trabalho de campo. Como a sociologia no ensino médio abarca também a ciência política e a antropologia, a perspectiva teórico-metodológica trabalhada foi a antropológica. A intenção foi fazer com que os alunos desnaturalizassem a sua realidade concreta através de uma etnografia feita durante a festa da Cavalgada à Pedra do Reino, festejo popular do município de São José do Belmonte. Aqui se buscou uma oposição à educação bancária, pois se instigou nos discentes uma consciência crítica de seu meio, a partir da ideia de educação problematizadora, em que se propõe investigar o mundo (Freire, 1987). Nesse sentido, o exercício docente de dar aulas assumiu um novo modelo de mediação.

As aulas sobre cultura mostraram aos discentes que suas ações e sentidos têm respaldo na cultura: ela não é expressa somente nos bens culturais, mas está nas formas viver e interagir que a sociedade compartilha. Logo, as festas populares devem ser vistas como parte da cultura partilhada, e a festa da Cavalgada à Pedra do Reino está nesse arcabouço de valores, signos e símbolos comungados. Por fim, foi feita uma introdução à etnografia, metodologia escolhida como ferramenta de ensino. Assim, a metodologia de *pesquisa* etnografia converteu-se em metodologia de *ensino*, servindo para mediar o aprendizado teórico de sala de aula com o aprendizado prático do campo. Diante disso, os alunos foram à festa da Cavalgada e registraram² o que observaram.

O modelo de mediação didática sugerido consiste em usar a etnografia como meio para o aprendizado. O caminho proposto incide nos seguintes

passos: a) embasamento teórico por meio de aulas de sociologia; b) ida a campo para observação; e c) reflexão e registro das observações de campo. Em que pese a experiência estar relacionada aos temas de *cultura*, *cultura popular*, *feita e festas populares*, a proposta extrapola os tópicos e é possível verificar que pode servir para outros conteúdos ensinados nas ciências sociais.

A escola belmontense foi selecionada com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³, considerando a instituição com pior desempenho escolar. Foram escolhidas duas turmas de 3º ano do ensino médio, consideradas mais amadurecidas para o trabalho de perspectiva etnográfica. Depois das aulas teóricas, os estudantes foram levados ao festejo para a parte prática do modelo efetivado, quando executaram o trabalho de perspectiva etnográfica, relacionando os conceitos aprendidos em sala de aula com as observações e os registros em cadernos de campo. A participação na atividade de campo foi voluntária e dez alunos se candidataram, mas apenas quatro tiveram autorização de seus responsáveis.

Essa metodologia se assemelha à adotada por Stoer e Araújo (2000), em que estudantes do 6º ano do ensino português coletaram informações sobre as histórias de seus avós e bisavós e com elas elaboraram relatos documentais acerca de seu passado, um trabalho que visava transformar os alunos em pequenos investigadores e, ao mesmo tempo, valorizar a sua cultura. A ida a campo por esses jovens refletiu o que Stoer e Araújo (2000) chamam de etnografia crítica, em que os indivíduos envolvidos numa circunstância social adquirem a capacidade de perceber os constrangimentos estruturais e contribuem para produzir um novo leque de sentidos acerca de dada realidade social. Os estudantes puderam *se ver* ou *não se ver* na festa, ao vivenciá-la com o olhar etnográfico, construindo sentidos acerca de um festejo vivido e que ganham voz nesse artigo, mas cuja percepção, para os discentes, se passava, até então, de forma silenciada.

1. Da perspectiva teórica

As Orientações Curriculares (Brasil, 2006) indicam que se deve trabalhar com tema, teoria e conceito. Selecionou-se os conceitos de *cultura* e *cultura popular* para serem vistos por meio da teoria interpretativa de Geertz

(2013), tomando como tema a festa da Cavalgada à Pedra do Reino. A perspectiva etnográfica veio para aproximar o ensino teórico da sala de aula com o contexto de existência dos estudantes.

1.1 Sobre os conceitos de cultura e cultura popular

Vários autores já debateram o conceito de cultura. Reconhecendo a diversidade do conceito dentro das ciências sociais, optamos pela perspectiva adotada por Geertz (2013). Para ele, "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 indivíduo constrói símbolos e a eles dá significado, que é partilhado e faz sentido dentro de um grupo. Esta ideia é fundamental para se desnaturalizar visões de que algumas relações sociais são naturais. Para Silva (2000), "a cultura constitui o horizonte insuperável no interior do qual conhecemos e experimentamos a realidade" (p. 11).

Dentro dessa teia de significados, está a cultura popular. As maneiras como os indivíduos se expressam no mundo faz parte do seu arcabouço cultural. As relações que os alunos estabelecem entre si e com o mundo que os cerca também estão delineadas pelo seu sistema cultural. Assim, a forma como os discentes vivenciam o festejo de sua cidade 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 indivíduos, o festejo popular é parte dessa teia de significados (Geertz, 2013). Como parte da teia, muito do que é vivido fica silenciado por aqueles que mantêm uma relação desprestigiada com as práticas culturais que vivenciam (Stoer & Araújo, 2000), como o é o caso dos alunos em nosso trabalho.

A cultura popular está nos nós e fios da teia da cultura, não sendo bem delimitada e acabada, entrelaçando-se a outros fios e nós. A festa popular ajuda os alunos a vislumbrar a teia que os emaranha, sendo preciso desfazer a equivalência, no senso comum, do que é cultura com expressões de cultura popular. Para Hall (2003), a cultura popular não é algo puro, ou não é apenas lugar de resistência das classes baixas às classes altas (e assim suas formas de expressão cultural), e nem deve ser entendida como uma absorção irrestrita da cultura erudita. A cultura popular passeia entre um modo de vida e uma atividade criativa, terreno esse de recriação constante (Stoer & Araújo, 2000).

Os momentos festivos são parte das teias de significados da cultura. É justamente nos momentos de festa que as pessoas rememoram ou fazem questão de esquecer coisas, símbolos, lugares (Brandão, 1974). Dessa forma, compreender um momento festivo é também entender a sociedade na qual ela está inscrita. Para que se compreenda melhor a perspectiva etnográfica elaborada pelos discentes, é preciso que se conte a história da festa.

1.2 Uma iniciação à festa da Cavalgada à Pedra do Reino

O momento lúdico da festa evoca uma suspensão do tempo comum (Bakhtin, 2010). Em São José do Belmonte essa suspensão é marcada durante o período da festa da Cavalgada, quando personagens incomuns tomam as ruas. Essa festa tem relação estreita com o episódio sebastianista ocorrido na cidade em 1838, quando o sertanejo João Ferreira disse ter sonhado com o monarca português D. Sebastião⁴, que estaria encantado.

O desencantamento e a instauração do reinado mítico sebastianista se daria caso os dois principais rochedos, que seriam as torres de uma catedral submersa, fossem lavados de sangue. Os donos de terra da região, ao saberem do que se passava no arraial, partiram em sua direção, sufocando o movimento sebastianista. O fato foi mote na literatura, sendo o *Romance d'A Pedra do Reino*, de Ariano Suassuna (2010), a obra de maior relevância. Para Newton Júnior (2003): "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" (p. 57).

No penúltimo sábado de maio de cada ano, a Associação Cultural Pedra do Reino⁵ proclama a abertura da solenidade, e a partir desse dia até ao último domingo do mês ocorrem várias encenações, oficinas, *shows* e missas, no que pode ser chamado de revitalização da memória local (Stoer & Araújo, 2000). O auge da festa ocorre no último domingo com a cavalgada à Pedra do Reino. A cavalgada tem especificidades que a diferenciam das demais: à frente, personagens de rei e rainha encabeçam os cavaleiros, seguidos de doze pares de França⁶, vestidos com indumentária feita para a festa. Também vão os cavaleiros vestindo gibões, trazendo as bandeiras do Brasil, de Pernambuco, de São José do Belmonte e de Portugal; logo atrás, o

personagem Quaderna, inspirado na obra de Suassuna. Essa cavalgada parte do centro de Belmonte em direção à Pedra do Reino, local do episódio sebastianista. Essa vivência cultural local é foco da prática etnográfica proposta aos alunos. A etnografia é a base teórico-metodológica que fundamenta a mudança do olhar dos alunos acerca do seu cotidiano.

1.3 Etnografia

Malinowski e Boas são autores importantes para a prática etnográfica. Boas (2004) desmistifica a ideia de uma cultura singular. Para ele, era fundamental o convívio com o nativo, entender seu cotidiano para daí fazer uma descrição. A inovação no método de Malinowski (1976) foi a preconização da importância de compreender a fala do nativo em toda a sua complexidade, fazendo observação participante. A abstração dos preconceitos, indicada por Malinowski, evocava uma aproximação do distante, uma relativização entre as estruturas culturais do etnógrafo e dos etnografados. Mas, como coloca Augé (1997), no mundo atual já não existe outro distante, exótico, nativo. Há diferenças entre o modelo proposto por Malinowski (1976) e a etnografia contemporânea. Para Geertz (2013),

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 (p. 7).

Assim, os significados precisam ser interpretados conforme as apreciações do antropólogo e, seguindo a antropologia contemporânea, é preciso pensar as mudanças do fazer etnográfico: antes, feito em sociedades remotas, durante longos períodos de pesquisa, com vastos trabalhos monográficos; hoje, feito em prazos mais curtos, ou, como diz Peirano (1999), nas férias e fins de semana, com trabalhos tocados por pessoas do próprio grupo estudado. O que é basilar na etnografia, para Peirano (2014), é o fato de ela se reinventar e ampliar os limiares teóricos da antropologia, pois etnografia não é tão-só um método. A nossa composição foi de fazer a tentativa de leitura junto aos alunos acerca de uma realidade vivida por eles em seu contexto de existência, dando-lhes a licença de construir seus próprios "mapas de sentido" (Stoer & Araújo, 2000, p. 107) acerca de sua experiência etnográfica.

2. Etnografia como ferramenta de ensino – Um modelo didático

Duas perguntas precisam ser feitas e respondidas para que se compreenda o modelo de mediação didática ora proposto: 1. O que é um trabalho de *perspectiva* etnográfica?; 2. Em que medida a etnografia pode avançar de método de pesquisa para método de ensino? A primeira questão deve ser respondida com a seguinte ponderação: o exercício realizado pelos alunos foi feito após quatro aulas em que foram expostos a eles os conceitos relativos à cultura, cultura popular, festa, festa da Cavalcada à Pedra do Reino, e a metodologia de pesquisa etnográfica. Essa exposição seguiu o que recomenda Oliveira (2012) quanto à relevância de se "despertar olhares atentos e curiosos, sensíveis a detalhes que poderiam passar despercebidos" (p. 89). É necessário, porém, modalizar a prática realizada por discentes: há limites para a experiência, o que nos faz equalizar a sua dimensão como atividade de perspectiva etnográfica e não etnografia em sentido clássico, um processo em construção que se desenha em sala de aula e se expande com a ida a campo.

Para a segunda pergunta, Oliveira (2012) defende a aplicação da etnografia como método de ensino capaz de contribuir para o estranhamento do familiar, o que é fundamental quando o ensino pretende dar conta dos fatos do cotidiano, qual seja, uma festa popular contextualizada na cultura de uma região, como é o caso descrito nesse artigo. Numa lógica freireana, a ideia é de superar a consciência ingênua, trazendo uma consciência crítica para perceber a mudança na realidade social (Oliveira, 2012). Utilizar a etnografia em sala de aula é um estímulo para a imaginação sociológica, e é isso que fundamenta a aproximação da metodologia de pesquisa para o ensino (Pimenta, 2013). O relato etnográfico é antecedido de um olhar crítico, fundamental para a produção do conhecimento.

Assim, a etnografia vai além da pesquisa e entra no campo do ensino. Com este estudo, divulga-se uma possibilidade de mediação didática para a sociologia na educação básica. "Esse exercício conecta-se com o seguinte preceito basilar da prática pedagógica do ensino de sociologia: a teoria é uma caixa de ferramentas; a metodologia é a forma de fazer; a realidade é o canteiro de obras" (Moura, Melo, & Duarte, 2015, p. 4). Leva-se em conta que essa é uma alternativa pedagógica, mas que existem outras formas, como o

caso do bem sucedido modelo implementado por Stoer e Araújo (2000) de usar as histórias de vida dos alunos para que eles entendessem, a partir da sua genealogia, as mudanças da sociedade portuguesa. No nosso caso, aclaramos como a etnografia se transmutou em ferramenta de ensino, primeiro apresentando o modelo e em seguida mostrando a aplicação da metodologia. Seguimos a lógica de Cortesão e Stoer (1996) na intenção de propor um dispositivo pedagógico capaz de transcender os valores do próprio professor.

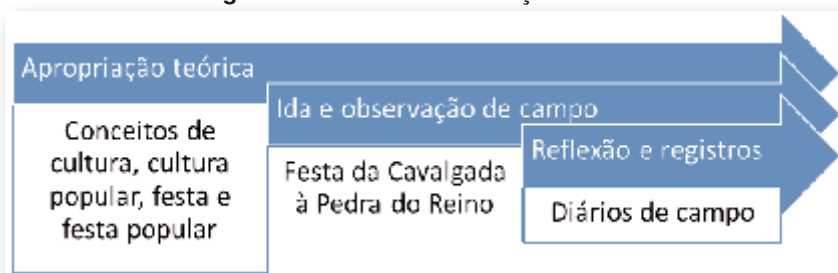
Inicialmente, a metodologia de pesquisa preconizava longos trabalhos etnográficos com descrições densas (Geertz, 2013). Nesses termos, não é possível dizer que alunos de ensino médio podem fazer uma etnografia no sentido clássico. Então, realizou-se uma mediação didática em que se transformou a etnografia em ferramenta de ensino capaz de promover uma "boa ponte" na ligação necessária entre a cultura da escola e a da comunidade envolvente" (Cortesão & Stoer, 1996, p. 41).

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 esse objeto. À medida que o docente oferece instrumentos, opera na transposição didática e possibilita ao aluno produzir seu próprio conhecimento, criando consciência das interações sociais que o cercam. Assim, Mizukami (cit. em Maia, Scheibel, & Urban, 2009) afirma que "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" (p. 76). A mediação é o ponto do elo entre o lecionar do professor e o aprender do discente.

O primeiro passo desse modelo pressupõe que os educandos se apropriem dos conteúdos a serem investigados; afinal, sem esse olhar científico, a ida a campo não passa de mero passeio. Essa perspectiva se coaduna com o que preconiza Freire (1987): "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (p. 33). É esse primeiro momento que esteia o segundo passo: ida e observação de campo. Essa não deve ser uma observação comum, ela é estranhada, pois o educando vê a sua sociedade sob outros prismas. Assim, chega-se à última etapa efetivada nessa mediação didática: a reflexão a partir do que foi observado

sociologicamente e o registro. Esse percurso é ilustrado pela figura 1, a seguir.

Figura 1 – Modelo de mediação didática



Usar a etnografia é uma maneira viável de causar a inquietação, contemplando a aliança ensino-pesquisa, além de poder ser exercitada em qualquer lugar, pois não requisita materiais. São os próprios educandos que buscam compreender o mundo, e acerca dele dissertar no diário de campo. Assim, educadores e educandos não ficam distanciados da pesquisa empírica. Para Pimenta (2013),

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 (p. 9).

O professor foi um provocador no campo: por mais que se leia, faça sistemas prescritivos, o trabalho de campo exige atitudes e observações que não são ensinadas na teoria (DaMatta, 1978). O docente dialogou com as perguntas dos alunos, embora cada um deles tenha feito seus próprios recortes, a partir do que mais lhes chamou a atenção; o instrumental da antropologia faz refletir, e por isso foi direcionado pelo educador.

3. A efetivação prática do modelo proposto

As aulas foram ministradas entre o fim de abril e o início de maio de 2014. A atividade de campo feita pelos discentes ocorreu de 17 a 25 de maio, período do festejo na cidade. Participaram da pesquisa de campo duas

meninas e dois meninos, cujas identidades foram preservadas, sendo identificados pelas iniciais. Os quatro estavam, à época da pesquisa, entre 16 e 18 anos. As garotas eram M.A. e A.C., e os rapazes V.H. e F.V.

M.A. e A.C., embora não tivessem vínculo empregatício, ajudavam a mãe e a avó nos serviços domésticos. F.V. trabalhava com a mãe e precisou se ausentar de algumas atividades. V.H. trabalhava à noite, o que tomava boa parte do seu tempo de estudo. Esses alunos revelaram um dos grandes méritos do modelo de mediação didática: despertar o interesse pelo aprendizado. Não havia o mecanismo compensatório das notas. Eles tomaram a iniciativa de, apesar das suas obrigações de trabalho e escola, aprender.

3.1 Apropriação teórica a partir das aulas

Para iniciar o conjunto de aulas, utilizou-se a estratégia de explosão de ideias (Almeida, 2003). Foram feitas perguntas ou colocadas palavras geradoras e, a partir delas, os estudantes deram suas concepções: uma palavra era o mote e os alunos se expressavam quando a escutavam. As palavras geradoras foram: cultura, cultura popular, festa e festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Esse contato inicial é necessário para que o professor compreenda como vai atuar, de forma a superar a concepção ingênua ou de senso comum dos discentes. O conteúdo versou sob quatro pontos principais, conforme expomos a seguir.

Aula 1: Cultura

A palavra geradora *cultura* remeteu os alunos aos índios brasileiros e fez alguns deles afirmarem que os indígenas estavam "perdendo a sua cultura". A essa colocação, apresentou-se rapidamente, em imagens da Internet, as mudanças de vestimentas ao longo dos últimos 40 anos e foi feita uma nova questão: "Por que os índios precisam manter os mesmos hábitos e roupas de anos atrás e vocês não?".

Mesmo que haja compartilhamento de mapas simbólicos (Brandão, 2009) entre os jovens, que os fazem entender as mudanças de hábitos de vestuário entre si, emerge um distanciamento deles e da realidade cultural dos índios, que, embora contemporâneos na sociedade brasileira, são remetidos a uma ideia de salvacionismo da cultura (Hall, 2003).

A compreensão de que as relações são culturais e não naturais adveio do exemplo do sentido do dinheiro e da folha de caderno e da valoração construída em torno de ambos. Rasgar o primeiro é inconcebível, já que há uma construção acerca do valor do dinheiro publicamente compartilhada na sociedade (Geertz, 2013), que o faz emergir como fundamental para as relações sociais, enquanto que a segunda é banal e, se rasgada, não produz reação social.

Aula 2: Cultura popular, festas, festas populares e regionais

Para os alunos, houve consenso de que a cultura popular se relaciona a uma participação geral; assim, não haveria barreiras nas festas de cultura popular. A festa da Cavalgada foi apontada por eles como sendo de cultura popular, uma vez que faz parte do seu arcabouço cultural. Ficou claro para os estudantes que as festas têm sentido para aqueles que fazem parte da sua teia de significados (Geertz, 2013).

Aula 3: A festa da Cavalgada à Pedra do Reino

Ao abordar a festa da Cavalgada à Pedra do Reino, uma situação inesperada se deu. Um estudante falou: "A festa é só para os ricos. A gente até pode participar, mas só se tiver conhecidos e amigos de influência". A maioria nunca havia participado, nem conhecia a Pedra do Reino. Apesar de grande parte dos alunos ter crescido em Belmonte, nunca tinha ido à festa. Há, portanto, um reconhecimento e um estranhamento quanto ao festejo: ele é popular, revitaliza a história de São José do Belmonte, mas é também excludente, conforme a experiência de jovens de classe popular que compunham a sala de aula.

Ocorre um claro constrangimento estrutural (Stoer & Araújo, 2000), percebido pelos jovens no momento da mediação didática, e que se fortaleceu na pesquisa de campo. A festa tem um sentido construído, não sendo apenas uma simples alusão ao passado ou à literatura, mas um todo complexo do qual os alunos fazem parte até na condição de excluídos.

Aula 4: A etnografia

Para ilustrar a ideia da visualização da cultura, escreveu-se a palavra cultura na palma da mão. Ao aproximar a mão dos olhos, não foi possível lê-la, e ao distanciá-la demais também não foi possível enxergar. As duas dimensões – a aproximação e o distanciamento da cultura – remetem ao exercício de desnaturalização no fazer etnográfico.

Para os alunos, etnografar é olhar o outro, aquele que se compõe como alteridade. Na festa da Cavalgada, os alunos foram convidados a olhar suas práticas culturais e as daqueles que estão ao seu redor, estranhando-os e anotando como se tudo fosse novo, como se a sua teia de significados fosse a da ilha que vão visitar.

A ilha distante, aliás, foi realçada quando os alunos afirmaram desconhecer a obra de Suassuna, que contribuiu para a concepção da festa. Aos que conheciam o livro, o relato se ligava à novela da Rede Globo, homônima ao texto literário. A aula foi concluída com o convite para que os alunos estranhassem suas teias, fazendo eles próprios essa viagem vertical (Damatta, 1978) à festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Sugeriu-se que eles "afastassem a mão" para ver a festa da qual fazem parte, mesmo que com o sentimento de exclusão.

4. A efetivação do modelo – O trabalho de campo

As falas dos discentes emergem em sua ida a campo e observação (segundo passo do modelo de mediação didática) e na reflexão e registro (terceiro passo) do trabalho de campo. Os temas afluíram e, aqui, estão registrados não segundo a aparição nas suas notas de campo, mas segundo os conteúdos previstos para o ensino de sociologia, conforme preconizam as OCN (Brasil, 2006) e os Parâmetros Curriculares Estaduais (Pernambuco, 2013). É nessa documentação que a análise encontra respaldo pedagógico, pois permitiu a observação do cumprimento dos objetivos de aprendizagem do ensino de sociologia do ensino médio por parte dos educandos, ao dar uma dimensão socioantropológica aos temas levantados pelos alunos, permitindo a percepção de que houve a apreensão de conteúdo por eles. Encontrou-se, dentro do processo de aprendizagem, expresso nas falas dos alunos, indícios dos conteúdos que se esperava que eles fossem capazes de alcançar.

4.1 Indo a campo

O que cada discente aprendeu mais fazendo o trabalho de perspectiva etnográfica? Os alunos que participaram do projeto demonstraram reconhecer o valor do ensino, não para serem etnólogos ou antropólogos, mas, como disse V.H., porque achavam a *sociologia interessante e tiveram vontade de aprender*. V.H., mesmo tendo sido avisado de que não teria nota, decidiu abdicar de seu emprego por uma semana. 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).

Considera-se o caso de V.H. específico para o estudo quando se ressalta o fato de ele ser um aluno com um histórico escolar de notas abaixo da média, chamado pelos educadores da escola de *indisciplinado*. Em que pese essa observação dos professores, a sua curiosidade veio à tona e o auxiliou a descobrir o mundo à sua volta no trabalho etnográfico. O seu posicionamento na festa foi de uma contínua interrogação. Apesar disso, o saber escolar é justamente aquele que sentencia V.H. como um educando incapaz e problemático, como fizeram os educadores da escola. A fala empolgada de V.H. serve para que se repense a prática cotidiana na sala de aula, ao destacar que a desnaturalização da atividade de campo o conduziu a um novo olhar sobre o meio em que vive.

Apesar da timidez, A.C. também expôs no caderno de campo sua motivação para o trabalho. Essa é uma das questões basilares no ensino: despertar a vontade de aprender e incitar os alunos a uma busca crítica.

Eu fui para Pedra do Reino a trabalho. Estava um pouco tímida para entrevistar as pessoas, mas entrevistei. Todas as pessoas que entrevistei foram bastante simpáticas, responderam às perguntas com carinho, então foi legal. (Caderno de campo de A.C.)

Na pesquisa de campo, realizada na semana da festa, os estudantes foram levados à Casa da Cultura⁷ e ao Memorial Pedra do Reino⁸. M.A. fez uma observação sobre o Memorial que revelou a mudança de sua percepção, o que implica o estranhamento do fazer etnográfico e mostra o que aprendeu a mais acerca do seu entorno. 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. (Caderno de campo de M.A.)

Nesse mesmo sentido, F.V. coloca sua curiosidade sobre objetos para os quais nunca tinha dado atenção, lançando sobre eles um olhar investigativo. Após a visita ao Memorial, os discentes foram para a Casa da Cultura; lá é que F.V. pareceu interessado nos artefatos, indicando o conhecimento agregado com a atividade de campo. Ele diz em suas notas:

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. (Caderno de campo de F.V.)

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 se discutiu sobre rasgar dinheiro. Se aquelas cédulas antigas fossem destruídas, haveria um tipo de comoção, pelo seu valor histórico, distinto daquele resultante da destruição de cédulas da moeda atual. A observação corrobora a ideia de que o sentido é construído e não dado, e a fala de F.V. está bem relacionada com o que foi trabalhado na mediação didática.

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 à mão entre 7 e 16 páginas, com riqueza de detalhes e opiniões sobre o que observavam, indicando o princípio de investigação crítica que Freire (1987) preconiza. Ainda que o tamanho não seja um critério avaliativo, serve para mostrar quão empenhados estavam os alunos na atividade etnográfica de apreender elementos da festa observada, indo além do que normalmente se propõe nas escolas, porque munidos de referencial teórico para ver a realidade. Mesmo sendo uma atividade cansativa, os discentes se empenharam observando e registrando informações sobre a festa, numa iniciativa de ver e *criticar* a realidade, ainda que de forma rudimentar.

4.2 A 'pureza' da cultura popular

Na noite de 17 de maio de 2014, houve a abertura da XXII festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Durante a cerimônia, os alunos faziam

comentários e perguntas e, após as apresentações de capoeira, banda filarmônica, etc., tocou-se a música *Put a ring on it*, da cantora norte-americana Beyoncé. Nesse momento, um grupo de meninas começou a dançar e V.H. questionou a música, por considerá-la fora do contexto da festa. Ele anotou no caderno:

Algumas danças que foram apresentadas, eu acredito, que não estão dentro da cultura; pois Bioncê [sic] 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.)

V.H. não se sentiu *lido* por aquela música. Seu texto revela um sentido de cultura fechado à ideia de salvacionismo, ou seja, o que apreendeu como cultura popular não abrangia as trocas culturais. É bom observar que, durante o festejo, há 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 colocou aquela música como *não-cultura*. Para os demais alunos, a música de Beyoncé não chamou a atenção, e F.V. se limitou a registrar: "dia 17/05/14 abertura da Cavalgada, com apresentações com a banda marcial, danças culturais...".

A apresentação dos Bacamarteiros⁹ de São José do Belmonte, com os ensurdecadores tiros ao chão, despertou a curiosidade de V.H., e ele foi conversar com o grupo de bacamarte. Ao retornar, porém, V.H. se mostrou decepcionado, pois ninguém do grupo respondeu às suas dúvidas e mostraram saber pouco sobre o que fazia. A incapacidade dos bacamarteiros de estranharem a sua condição confrontou o discente com a desnaturalização do que é a cultura popular e a consciência dos que vivem o processo, o que remete ao que diz Hall (2003) quando afirma que não necessariamente a cultura popular é uma cultura de resistência.

Explicou-se aos discentes, conforme o que diz Sáez (2013), que os dados não são laranjas, para serem colhidos. Recordou-se sobre o teatro feito durante uma das aulas: quando o aluno perguntava o que é a cultura, o outro 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 (Geertz, 2013). É interessante perceber que o olhar de V.H. se voltou para os bacamarteiros, enquanto os outros alunos tiveram enfoques diferentes. Das observações de V.H., há o seguinte registro:

Quem são os homens que vestem verde? São os bacamarteiros que são um grupo que se reúne em eventos culturais, como o 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.).

Em outro momento da atividade de campo, M.A., V.H. e A.C. estavam na Praça Sá Moraes, no centro de Belmonte. Dentre as apresentações, o grupo de dança afro da cidade vizinha, Mirandiba, chamou a atenção das alunas A.C. e M.A. Apesar de as notas de campo serem muito descritivas, *ver* a realidade em que se vive e ser capaz de enumerá-la é o primeiro exercício de estranhamento, conforme mostram as anotações de A.C.:

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. (Caderno de campo de A.C.)

M.A. também descreve, em seu caderno de campo, o grupo de dança afro e sua impressão sobre ele: "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".

V.H. teve uma percepção naturalizada das apresentações culturais, não chegando a descrevê-las, diferentemente de sua posição crítica em relação à música de Beyoncé. Nas suas anotações: "bandas que fazem parte da cultura, exemplo: a banda de pífanos". Não se está criando uma equivalência entre a cantora norte-americana e o grupo de Mirandiba, mas se destaca o fato de que o aluno ainda tinha dificuldade em 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 OCNs (Brasil, 2006), a sociologia visa desvelar para os discentes como 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" (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, sobre o porquê de cada música estar ali, e se Beyoncé figura ou não como cultura ou cultura popular. Aqui, ainda há um terreno de aprendizado a se desenvolver.

4.3 Demarcação de identidade e economia: Alguns aspectos da festa

Em seu caderno de campo, A.C. detalha a cavalcada que ocorre durante a festa:

Os preparativos começam de madrugada. Por volta das 5h da manhã, os cavaleiros e os fiéis se reúnem em frente à Matriz de São José para assistirem à missa campal. Terminando o ato religioso, a cavalcada 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 cavalcada 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.)

Foi possível perceber que os discentes elucidaram o elo entre a festa da Cavalcada e a identidade belmontense. Durante o festejo, eles fizeram entrevistas buscando entender essa conexão, o que se revelou em falas e no material escrito. V.H. salientou uma característica trabalhada em aula e que esteve presente durante o campo e nas entrevistas: a identidade associada à festa e, especialmente, à Pedra do Reino. Em seu caderno, V.H. analisa:

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.)

A inscrição *A terra da Pedra do Reino* aparece nas placas de entrada e saída da cidade, embora a maneira por ele descrita faça crer que é a própria Pedra que fica à entrada. A identidade é vista positivamente, o que emergiu nas entrevistas realizadas pelos educandos.

Apesar de V.H. apresentar alguma dificuldade em realizar o estranhamento, foi possível perceber *insights* e pontos de distanciamento. No

sábado anterior à Cavalgada, os alunos elaboraram um roteiro de perguntas, que os guiaria ao fazer entrevistas durante a festa. Nesse momento, V.H. propôs que entre os entrevistados estivesse o prefeito da cidade. A sua ideia era de que a perspectiva do 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. Segundo V.H., a mudança de ponto de vista poderia ocorrer devido aos seus múltiplos papéis sociais. Mesmo não trabalhando o conceito de cultura ou de papel social, V.H. atingiu a dimensão do que essas palavras expressam. A compreensão é tão ou mais importante do que decorar o conceito (Brasil, 2006).

Em meio à cavalgada, os estudantes entrevistaram quem ia a cavalo, fantasiado ou não. Procuraram saber o que levava os participantes, mesmo não estando fantasiados, a irem a cavalo. Segundo um dos entrevistados, "é a melhor opção, por sentirmos mais prazer em fazer parte. E se é cavalgada, não tem porque vir de carro" (caderno de campo de M.A.). A pergunta seguinte foi sobre a posição da Cavalgada em relação às demais festas do município, e os entrevistados a qualificaram como a mais importante, o que A.C. registrou em seu caderno: "(...) 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".

As questões feitas tinham o propósito de saber se a Cavalgada marca uma identidade, através do escalonamento. Contudo, o sentido de identidade deve ser averiguado pelos alunos em atividades pedagógicas fora do período da festa, pois pode ter havido uma indução nas respostas dos entrevistados ao serem abordados durante o festejo. Isso demonstra a importância da continuidade do ensino, dado que os resultados do trabalho de campo podem ser revistos ou reforçados em outras atividades da disciplina de sociologia.

Essa visão também esteve ligada à maneira como os alunos retrataram a festa. O distanciamento crítico foi embaçado pela forma como 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. Apesar disso, os estudantes podem perceber aspectos que, mesmo não sendo trabalhados em aula, compõem o festejo. Como pontua Cavalcanti (2011): "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" (p. 3). Os discentes perceberam que a festa da Cavalgada perpassa também por questões econômicas. Ainda que o ideal seja de que o aprendizado seja reforçado posteriormente em aula, é interessante acompanhar os recortes e como os discentes mobilizaram o aprendizado ofertado em novas observações.

Sobre a festividade, o que despertava a curiosidade dos estudantes era o preparo e o custeio. Os quatro alunos fizeram comentários sobre a organização e o patrocínio da festa. 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 entrevistar integrantes da Associação Cultural Pedra do Reino, V.H. escreveu:

No meu ponto de vista, os patrocinadores da festa como: a Fundarpe¹⁰, 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.)

Nesse sentido, Brandão (1974) coloca: "(...) 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" (p. 29). V.H. compreendeu as intenções econômicas que estão por trás da organização da festividade e que influenciam a sua condução. Outras facetas da festa também foram percebidas pelos estudantes.

4.4 Geografia e história: Indo além da sociologia

O aspecto geológico do Sítio Histórico emergiu nas anotações e nos comentários de A.C. na pesquisa de campo. Ela também evidenciou a existência do círculo da Ilumiera¹¹. A.C. anotou no caderno sua percepção em relação aos rochedos naturais e esculpidos:

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 à 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. (Caderno de campo de A.C.)

Além das características geográficas do lugar, os educandos também buscaram investigar mais sobre o movimento sebastianista da Pedra do Reino. A.C. recorreu a um autor local para explicar o sebastianismo, demonstrando a capacidade investigativa para ampliar o conhecimento ao qual foi originalmente exposto. As indicações das Orientações Curriculares (Brasil, 2006) apontam para essa interdisciplinaridade dentro da sociologia: "(...) 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 aluna, ao destacar a geografia e a história local, indica o diálogo entre disciplinas.

É importante abordar a historicidade dos fenômenos sociais (Brasil, 2006). Os alunos viram que a festa tem uma origem histórica e que nem sempre a Pedra do Reino foi símbolo da festividade, trazendo o movimento sebastianista para explicar a história. Dessa forma, os discentes aprenderam que há rupturas e continuidades e que o sentido da festa é construído socialmente. É relevante notar que muitas vezes a atenção dos discentes recai em características que extrapolam a aula dada.

4.5 A rainha: Uma questão de classe social e distinção

M.A. mostrou-se interessada na figura da rainha, pois queria saber como era a escolha, a confecção da roupa, quem patrocinava, etc. Para atingir seu objetivo, sugeriu entrevistar a rainha. 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, sete 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.). A partir da entrevista com a rainha, M. A. ponderou que ela

nunca poderia representar esse emblemático personagem, por sua condição econômica de classe.

A festa, portanto, era segregativa em algumas instâncias. A determinação econômica é evidente: as meninas precisam arcar com os custos de suas roupas e a Associação escolhe conforme critérios que direcionam a seleção para pessoas integrantes do mesmo grupo social, membros das classes sociais influentes da sociedade local. 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.). A aluna percebeu criticamente que nenhum daqueles estudantes poderia integrar o cortejo. Brandão (1974) faz observação análoga 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. (p. 148)

Esse trecho da obra de Brandão mostra que, mesmo sendo uma reflexão rudimentar, 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 reflete o seu cotidiano e a sociedade em geral. A palavra cultura não apareceu no caderno; entretanto, a perspicácia de M.A. fez com que ela visse a cultura através do 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 (Brasil, 2006), entre os objetivos para o ensino de sociologia está a reflexão sobre o mundo, pensando-o para além do senso comum: "Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais" (p. 105). Quando a aluna pensa a festa, ela vê a desigualdade da sociedade e em que espaços distintivos ela não pode entrar. Ao perceber a cultura expressa em uma manifestação que é a festa, a expectativa para o ensino de sociologia se mostrou atingida.

Conclusão

Esse trabalho colabora para a revitalização da memória local, na medida em que os estudantes do ensino médio acabam envolvidos em sua própria teia de significados, ao mesmo tempo em que produzem novos sentidos ao que vivenciaram com olhar etnográfico. O conhecimento transbordou o patamar do senso comum: eles investigaram, viram distorções, pensaram relações sociais por trás da festa. A rainha, o prefeito, a história construída, o dinheiro; cada um, à sua maneira, pensou a cultura. Apesar de mostrar dificuldades no distanciamento, é possível perceber que o discurso nos cadernos e falas vai além do senso comum, que é um dos principais objetivos da sociologia no ensino médio.

Esse foi um exercício inicial de habilidade para a perspectiva etnográfica. Nessa experiência, cultura foi o conceito abordado, tendo a festa da Cavalgada à Pedra do Reino como tema. A metodologia de ensino resultou de uma adequação da metodologia de pesquisa antropológica, a perspectiva etnográfica, que se mostrou pertinente como prática pedagógica para o ensino médio. Logo, pode e deve ser tratada como metodologia de ensino: os temas, teorias e conceitos podem ser outros dentro da disciplina lecionada, desde que o professor faça as adaptações necessárias ao conteúdo. Como colocam Cortesão e Stoer (1996), somente é possível uma proposta educativa que faça a ponte entre as realidades culturais se o professor tiver consciência da realidade dos seus alunos e da escola em que trabalha.

Assim, de uma pesquisa de campo de uma festa, é possível derivar para outras pesquisas de campo nas quais os alunos reflitam sobre assuntos como democracia, saúde pública, juventude e criminalidade, etc. – universos em que se encontram imersos de formas distintas, a depender da estrutura social em que vivem. Cabe ao professor, a partir do programa da disciplina, construir metodologias de ensino que despertem no aluno a capacidade de conectar a abordagem em sala de aula com uma compreensão empírica do assunto. A perspectiva etnográfica abordada aqui foi uma experiência que mostrou a potencialidade de apropriar-se de forma criativa de uma metodologia de pesquisa como metodologia de ensino.

Ao levantarmos a questão *aprendi mais fazendo isso?*, parece-nos evidente que o estranhamento emergiu nas descrições dos discentes, ou seja, que eles estão aptos à posição de investigadores críticos proposta por Freire

(1987). Ao verem a festa como observadores, os estudantes tiveram o primeiro contato desnaturalizado com a sua própria realidade, podendo apreender os conceitos de *cultura*, *cultura popular* e *festas* a partir da vivência dirigida pela pesquisa de campo. Mais do que viverem o tempo da festa, eles se posicionaram *do lado de fora* para uma nova experiência para suas primeiras notas de *Anthropological Blues* (DaMatta, 1978), ou, melhor, o primeiro exercício prático do aprender fazendo.

Notas

- 1 No período de realização da pesquisa, o ensino médio brasileiro correspondia ao ensino secundário português, mas, diferentemente do modelo de Portugal, no Brasil o aluno não tinha livre escolha sobre as disciplinas a serem cursadas. Em 2016, discutiu-se uma reforma no ensino médio, mas que ainda não está em vigor.
- 2 As fotografias não estão presentes no artigo. A contextualização e a análise teórica do recurso imagético compõem, por si, conteúdos para outro artigo. Para apreciação, ver Moura, 2015.
- 3 O IDEB é um instrumento de avaliação das escolas segundo os resultados obtidos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática utilizado pelo Ministério da Educação.
- 4 Rei de Portugal desaparecido na batalha de Alcácer-Quibir em 1578. Em virtude disso, D. Sebastião ficou conhecido como O Encoberto, já que algumas pessoas acreditavam que ele não estava morto, mas encantado. Foi a partir dessa ideia que o sebastianismo surgiu (Valente, 1963).
- 5 A Associação Cultural Pedra do Reino é um grupo, composto inicialmente por belmontenses, que visa organizar a festa da Cavalgada.
- 6 Segundo Newton Júnior (2003), esses personagens são "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 Cavalgada partiu, que eles formavam uma espécie de 'Guarda de Honra', cavalgando, dois a dois" (p. 71).
- 7 Museu que abriga elementos e objetos que remontam a história da cidade.
- 8 O Memorial Pedra do Reino é um espaço idealizado pela Associação Cultural Pedra do Reino que reúne o acervo que envolva a Pedra do Reino, tal como fotos, documentos, artigos e pinturas.
- 9 Segundo Gaspar (2003), "bacamarte é uma arma de fogo, de cano curto e largo... 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".
- 10 Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco.

- 11 Conjunto de esculturas em pedra que remetem a um lugar sagrado e que, no caso de Belmonte, foi desenhado e idealizado por Ariano Suassuna.

Referências

- Almeida, P. N. (2003). *Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos*. Ipiranga: Loyola.
- Augé, M. (1997). *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bakhtin, M. (2010). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec.
- Boas, F. (2004). *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brandão, C. R. (1974). *Cavalcadas de Pirenópolis*. Goiânia: Oriente.
- Brandão, C. R. (2009). Vocação de criar: Anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 715-745.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio, na área de Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Cavalcanti, M. L. V. C. (2011). Ritual, drama e performance na cultura popular: Uma conversa entre a antropologia e o teatro. *Passagens*, 12, 1-11.
- Cortesão, L., & Stoer, S. R. (1996). Interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9, 35-51.
- DaMatta, R. (1978). O ofício do etnólogo ou como ter *anthropological blues*. In E. Nunes, *A aventura sociológica* (pp. 23-35). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaspar, L. (2003). Bacamarteiros. *Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife*. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar> (acesso em 26 jun. 2015).
- Geertz, C. (2013). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Maia, C. M., Scheibel, M. F., & Urban, A. C. (2009). *Didática: Organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil S. A.
- Malinowski, B. (1976). *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Victor Civita.
- Moura, T. O. C. (2015). *Espiral do ensino: Percursos possíveis para a mediação didática de Sociologia* (Dissertação de mestrado). Fundação Joaquim Nabuco, Recife.
- Moura, T., Melo, P. B., & Duarte, A. (2015). *A prática etnográfica na escola média: Uma proposta metodológica para a abordagem de cultura no ensino médio*. In C. A. Gadea, R. M. Leistner, S. Acosta, & A. G. Estivalet (Orgs), *Anais do 4º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica* (v. 1, pp. 1-19). São Leopoldo: ENASEB.

- Newton Júnior, C. (2003). *Vida de Quaderna e Simão*. Recife: EDUFPE.
- Oliveira, A. (2012). Etnografia na escola? Cultura e pesquisa. In F. Carniel & S. Feitosa (Orgs.), *A Sociologia em sala de aula: Diálogos sobre o ensino e suas práticas* (pp. 86-99). Curitiba: Base Editorial.
- Peirano, M. (2014). Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, 20(42), 377-391.
- Peirano, M. (1999). Antropologia no Brasil (alteridade contextualizada). In S. Miceli, *O que ler na ciência social brasileira* (pp. 225-266). São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES.
- Pernambuco. Secretaria de Educação. (2013). *Parâmetros Curriculares de Filosofia e de Sociologia – Ensino Médio*. Recife: Secretaria de Educação.
- Pimenta, R. D. (2013). *Sociologia no ensino médio: Resgatando a pesquisa como princípio educativo*. In *Anais do 3º Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica* (v. 1, pp. 1-13). Fortaleza: ENESEB.
- Sáez, O. C. (2013). *Esse obscuro objeto de pesquisa: Um manual do método, técnicas e teses em Antropologia*. Ilha de Santa Catarina: Edição do Autor.
- Silva, A. S. (2000). *Cultura e desenvolvimento: Estudos sobre a relação entre ser e agir*. Oeiras: Celta.
- Stoer, S. R., & Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Porto: Instituto de Inovação Educacional.
- Suassuna, A. (2010). *Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Valente, W. (1963). *Misticismo e religião (aspectos do sebastianismo nordestino)*. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais.

ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE AS A PROPOSAL FOR A TEACHING METHODOLOGY OF SOCIOLOGY

Abstract

This article presents a didactic mediation model to teaching sociology. This mediation was applied in a public school in São José do Belmonte city, Pernambuco, Brazil, whose aim was the learning through a fieldwork during the Cavalgada à Pedra do Reino Festival. Firstly, students learned concepts as culture, popular culture, festival, popular festival and ethnography, and then they went to the field to observe, defamiliarize and reflect about their social environment, reporting their reflections in ethnographic notebooks. On this ethnographic perspective proposal, students experienced the world as a laboratory, trying to understand sociology. In the didactic mediation, students were considered as critical researchers, protagonists of the teaching-learning process, in which each one has an own narrative. They were immersed in their own social context to understand sociologically what they already knew, but which meanings were restrained in the social structure.

Keywords

Didactic mediation; Sociology teaching; Ethnographic perspective

PERSPECTIVE ETHNOGRAPHIQUE COMME UNE PROPOSITION D'UNE MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT DE LA SOCIOLOGIE

Résumé

Cet article présente un modèle de médiation didactique pour l'enseignement de la sociologie. Cette médiation a été appliquée dans une école publique à la ville de São José do Belmonte, Pernambuco, Brésil. La médiation a visé l'apprentissage à partir d'une enquête sur le terrain lors de la fête populaire de la Cavalgada à Pedra do Reino. Tout d'abord, les élèves ont appris des concepts comme culture, culture populaire, fête, fête populaire et

ethnographie, puis ils sont allés au champ d'observation pour observer, défamiliariser et réfléchir sur leur environnement social, et ensuite les élèves ont fait des observations dans carnets de terrain. Dans cette proposition de perspective ethnographique du travail, les étudiants ont utilisé le monde comme un laboratoire pour comprendre la sociologie. Dans la médiation didactique, les étudiants ont été considérés comme des chercheurs critiques, protagonistes du processus d'enseignement-apprentissage, dans lequel chacun a son propre récit. Ils ont été immergés dans leur propre contexte social de comprendre sociologiquement ce qu'ils savent réellement, mais où les sens ont été réduits dans la structure sociale.

Mots-clé

Médiation didactique; Enseignement de sociologie; Perspective ethnographique

Recebido em abril/2016

Aceite para publicação em fevereiro/2017

- i Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, Fundação Joaquim Nabuco, Brasil.
- ii Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Patrícia Melo, Rua Dois Irmãos 92, Apipucos – Recife (PE) – Brasil, CEP: 52071-440. Email: patricia.melo@fundaj.gov.br