

18º Congresso Brasileiro de Sociologia

Grupo de trabalho: Ensino de Sociologia

Perspectiva etnográfica e cartografia social:

possibilidades de ensino-aprendizagem em sociologia na educação básica

Tatiane Oliveira de Carvalho Moura

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Patricia Bandeira de Melo

Fundação Joaquim Nabuco

André de Queiroz Pereira

Fundação Joaquim Nabuco

26 a 19 de Julho de 2017, Brasília (DF)

Introdução e objetivos

O objetivo desse artigo é discutir duas metodologias de pesquisa renovadas como metodologia de ensino na escola média: a etnografia e a cartografia social como práticas didáticas utilizadas em aulas de sociologia. A sua aplicação no ensino médio resultou de duas experiências didáticas que tinham como objetivo introduzir práticas de pesquisa no ensino médio e viabilizar alternativas de aprendizagem significativa para os educandos.

As experiências foram realizadas em duas escolas públicas, uma na cidade de São José do Belmonte, sertão de Pernambuco, e a outra no município de Cabo de Santo Agostinho, na Região Metropolitana do Recife. Em ambos os casos, as turmas escolhidas foram do 3º ano do ensino médio. O trabalho de perspectiva etnográfica aconteceu na Escola Estadual Professor Manoel de Queiroz, em Belmonte. O uso da cartografia social foi feito na Escola Estadual Antônio da Silva Guimarães, localizada na comunidade de Pontezinha, no Cabo.

Nos dois casos, a intenção foi de desenvolver metodologias de ensino para as aulas de sociologia do ensino médio, ou seja, meios para a abordagem de conceitos sociológicos. A iniciativa visa atender à necessidade de preencher lacunas metodológicas acerca do ensino de sociologia já apontadas nas Orientações Curriculares (BRASIL, 2006).

Metodologia

Esse trabalho mostra a interface entre duas mediações didáticas já aplicadas. A mediação didática é o esforço do professor em ensinar e fazer com que o aprendizado faça sentido para o aluno. Para Moura (2015, p.75), “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”. Embora a concepção de mediação didática seja descomplicada, sua aplicação não o é. Cada turma e, conseqüentemente, cada discente tem suas particularidades, o que impossibilita a criação de métodos que se apliquem sem variabilidade em outros contextos. Tanto a etnografia como a cartografia social foram mediadas didaticamente no intuito de estimular o aluno a refletir usando o ponto de vista das ciências sociais.

As iniciativas pedagógicas na escola pública estão, em grande parte, imbuídas do propósito de evitar o fracasso escolar, e as ações que possibilitam a mudança do ambiente podem trazer resultados positivos quando dão novo sentido ao acesso ao conhecimento – ou seja, quando ir à escola deixa de ser uma conformação para ser uma experiência em que haja a disposição para o aprendizado. De acordo com Lahire (2012), inúmeros depoimentos de pessoas de meios populares que tiveram sucesso escolar mostraram que o papel dos professores foi basilar para mudar as suas trajetórias de vida (MELO et al., 2015). Nesse sentido, as duas metodologias de ensino propostas agregaram à prática pedagógica um elemento inovador que produziu o estranhamento necessário para a busca pelo conhecimento.

No caso da cartografia social, a capacidade de interligar atores sociais e o seu território conduz ao conhecimento de si a partir da apropriação do seu entorno. Em que pese o resultado sejam mapas rudimentares elaborados por jovens estudantes, o “ver-se” na imagem permite uma ampliação do conhecimento e o empoderamento de cada um dos partícipes do processo, como reflete Mizukami: “[...] 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 et al., 2009, p. 76).

Segundo Pereira (2016), a utilização da cartografia social como metodologia que subsidie a criticidade em estudantes induz os jovens ao entendimento de sua realidade a partir do mapeamento de seu meio, levando-os a refletir sobre questões como: o que existe e o que não existe em minha comunidade? Que serviços estão presentes e ausentes? Isso ganha importância pela necessidade da escola buscar formas para a conscientização e preparação de indivíduos críticos aos processos enfrentados pela comunidade em que estão inseridos. Também para Acselrad (2008), a cartografia social não é um fim em si, mas um meio no qual surge um leque de possibilidades a partir do desenvolvimento da produção de mapas.

Ao “desenhar” informações sobre o seu meio social, o jovem corporifica o entendimento de suas condições de existência, apropriando-se das limitações impostas à sua vida pelas carências existentes que passam despercebidas em seu cotidiano (SILVA; SCHIPPER, 2012). Com o

mapeamento, o estudante entra numa relação concreta com essas carências e pode perceber em que medida elas são fundamentais para reduzir as oportunidades em todos os campos de sua vida – da educação à saúde.

Para que a cartografia social fosse aplicada em sala de aula foram necessárias aulas preparatórias acerca da metodologia. Em seguida, os estudantes saíram a campo, elaborando mapas rudimentares sobre a região de Pontezinha, realidade social imediata dos alunos, para que em seguida houvesse os trabalhos em sala com a abordagem mais ampla de teóricos da sociologia acerca de temas relacionados às observações do campo. Surgiram, no contexto, alguns temas geradores, entre eles: crime, mudança social, cultura popular, religião.

Esses temas geradores emergiram a partir da identificação concreta de elementos registrados no mapeamento feito pelos estudantes, mostrando a ausência de alguns serviços e equipamentos urbanos, como a inexistência de agências bancárias, o reconhecimento de pontos de consumo de drogas e a localização de praças e igrejas na localidade. Cada um dos pontos serviu para a elaboração dos temas geradores que conduziram os debates em sala de aula a partir da produção do mapa do entorno da escola.

Na aplicação da etnografia no ensino de sociologia, o que ocorreu foi a construção de uma ponte entre o ensino da sala de aula e o reconhecimento do mundo por caminho diverso. É certo que a etnografia, como explica Peirano (2014), não é só um método de pesquisa criado na antropologia. A etnografia expande os horizontes teóricos da antropologia, pois o etnógrafo deve ter um aporte teórico já consistente e prévio ao campo.

A etnografia não é só observação participante, mas é um todo que envolve teoria antropológica, observação, diário de campo, análise, leituras do eu/outro etc. Conforme DaMatta (1978), mesmo para um experiente etnógrafo não é possível prever o que ocorrerá no trabalho de campo e o pesquisador deve estar preparado para lidar com situações para além do que é possível ser abarcado pela teoria. Para tanto, entende-se que o aluno da educação básica não deve ter essa formação teórica tão profunda, já que, como explicam as Orientações Curriculares (2006), o objetivo da sociologia no ensino médio não é formar pequenos cientistas sociais.

Dessa forma, a etnografia foi mediada para o ensino médio, sendo instigado nos alunos o interesse para que fizessem um trabalho de perspectiva etnográfica. A perspectiva etnográfica é uma observação atenta, que prescinde de acompanhamento do professor no campo e de discussão teórica anterior. Como mostra Oliveira (2012, p. 89), “[...] a ida a campo não pode ser uma ida destreinada, sem uma discussão prévia sobre a realidade que iremos acessar”. No caso abordado, além de oferta de caderno de campo, foram dadas máquinas fotográficas analógicas, que serviram para ampliar as formas de expressão dos discentes. O recurso imagético, entretanto, não será explorado neste texto, podendo ser apreciado em Moura (2015).

Para a realização do trabalho de perspectiva etnográfica, foi feita uma introdução breve à metodologia. Em seguida, os alunos realizaram a pesquisa de campo, durante a festa da Cavalgada à Pedra do Reino, que acontece no mês de maio. A etnografia serviu para intermediar o aprendizado teórico em sala de aula sobre cultura, cultura popular e festa, quando os estudantes observaram, anotaram e fotografaram cenas da festividade. Com os cadernos de campo, os alunos produziram relatórios nos quais puderam associar a observação do festejo e os conceitos sociológicos estudados em sala de aula. O trabalho reuniu texto escrito, imagens e debate durante a pesquisa de campo.

A etnografia, assim como a cartografia social, é uma forma de expressar a visão acerca do seu mundo e, nos dois casos, o intento foi de desenvolver metodologias de ensino em sociologia no ensino médio fazendo a ligação entre os conhecimentos trabalhados em sala, os saberes sociológicos acumulados e a realidade vivenciada pelos estudantes na comunidade. Essas duas abordagens metodológicas nos permitem mostrar que é possível introduzir didáticas diferentes no ensino médio. Ademais, expor a pesquisa como um meio viável de aprendizagem em que o aluno não se contenta em ser mero receptor de informações, mas ser um construtor e questionador do conhecimento.

Resultados

Como primeira etapa para a realização do trabalho foi desenvolvida uma pesquisa geral acerca de metodologias para as aulas de sociologia do ensino

médio, o que começou a indicar, entre outros fatores, caminhos mais participativos como alternativas para estudos de estímulo à capacidade crítica no processo educacional. A legislação pertinente e autores que tratam de tais metodologias foram as fontes analisadas para sustentar a pesquisa, como é defendido pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006) acerca das visitas a museus, parques ecológicos e excursões:

É possível afirmar que essas *práticas* são as mais marcantes para a vida do estudante. 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. A escola que puder propiciar a seus alunos esse tipo de experiência deve fazê-lo. Mas quando o custo da excursão é impraticável, uma simples caminhada ao redor do quarteirão ou pelas ruas do bairro da escola, se forem levados em conta aqueles procedimentos críticos de *estranhamento* e *desnaturalização*, pode guardar riquezas visuais interessantíssimas e capazes de propiciar discussões voltadas para a questão dos direitos e dos deveres do cidadão, a preservação ambiental, as políticas públicas, a cultura, enfim, um leque de possibilidades voltadas aos objetivos da Sociologia no ensino médio (BRASIL, 2006, p. 128).

Como já ressaltamos, para propiciar o estranhamento e a desnaturalização durante as práticas didáticas, em ambos os modelos optou-se por um embasamento teórico prévio em aulas expositivas que antecederam as idas a campo. Dessa forma, as observações feitas tanto pelos discentes de São José do Belmonte como os do Cabo de Santo Agostinho tinham mais chances de aprofundamento e distanciamento de lugares-comuns.

A observação dos espaços, nos dois trabalhos de campo, foi acompanhada pelos docentes para facilitar as discussões e orientar os estudantes no processo de apreensão feito nas duas experiências. Aqui, apresentamos não só esses momentos observados pelos professores durante os trabalhos de campo, mas também as anotações e falas dos educandos com vistas a avaliar se tais propostas de mediações didáticas seriam pertinentes para atingir os objetivos da sociologia no ensino médio.

A cartografia social na sala de aula

Para que a cartografia social fosse aplicada em sala de aula foram necessárias aulas preparatórias acerca da metodologia. Assim, para que os estudantes fossem a campo foram realizados dois passos. Primeiramente, houve uma abordagem geral sobre questões geográficas para ajudar na localização e, conseqüentemente, na identificação dos aspectos ou informações que seriam posteriormente coletadas.

Em seqüência, foi orientado e explicado aos estudantes sobre o que deveria ser observado nas aulas em campo. A ênfase na orientação se deu sobre a importância de identificação de aspectos mais relevantes da comunidade, sejam eles existentes ou não, relativos a serviços de saúde, condições urbanas e outros equipamentos que melhoram a convivência social. Ou seja, deveria ocorrer o apontamento das principais características encontradas na comunidade, mas também as ausências deveriam ser registradas: em suma, a resposta à pergunta “o que há e o que deveria haver?”.

Em seguida, os estudantes saíram a campo para observar e elaborar mapas rudimentares sobre a região de Pontezinha, realidade social imediata dos alunos. As aulas que antecederam o trabalho de campo contribuíram para que as descrições das realidades social, econômica e política fossem feitas sob um olhar mais crítico dos estudantes. Além disso, para um maior estímulo analítico, as observações mapeadas ainda foram debatidas em sala de aula, no retorno ao trabalho de campo. Tais debates foram realizados a partir de temas relacionados às observações do campo.

De volta à sala, houve inicialmente um trabalho para o aproveitamento dos esboços desenhados pelos estudantes para a construção do mapa definitivo das áreas observadas em campo. O mapa final foi consolidado com uso tanto de imagens de satélite quanto por meio de símbolos desenhados pelos discentes, que identificaram algumas das principais características de cada um dos espaços percorridos.

Em seguida, os alunos produziram textos com o objetivo de ampliar suas análises sobre a realidade contextual em Pontezinha. Até esse momento, a atividade contou com interferências pontuais do professor. Nesses textos, houve êxito na ampliação das críticas, pois foram evidenciados aspectos

subnotificados, sobretudo aqueles relativos às ausências, ou seja, o que deveria existir na comunidade, mas estava ausente. Nesse sentido, os escritos produzidos a partir da cartografia social serviram para aguçar mais reflexões críticas acerca do contexto e do trabalho anterior de cada estudante em campo.

Surgiram alguns temas geradores em decorrência da atividade em sala de aula posterior à ida a campo, como dissemos antes: crime, mudança social, cultura popular, religião. Essas temáticas emergiram a partir da identificação concreta de elementos registrados no mapeamento feito pelos estudantes, mostrando a ausência de alguns serviços e equipamentos urbanos, como a inexistência de agências bancárias, o reconhecimento de pontos de consumo de drogas e a localização de praças e igrejas na localidade. O debate a partir dos temas geradores foi conduzido pelo professor.

De modo a responder aos anseios e às expectativas de interpretação das questões emergentes na comunidade e em posse desses conhecimentos trabalhados dentro e fora da escola, houve a seleção pelo docente de autores das ciências sociais para a abordagem das temáticas identificadas. Assim, autores nacionais que pudessem responder às questões relativas à realidade observada foram priorizados. Em decorrência disso, quadros informativos dos principais autores utilizados foram incorporados ao trabalho.

Já com todas as análises realizadas pelos estudantes averiguadas e toda a bagagem teórica para contribuir para o debate, o professor pôde captar as deficiências interpretativas dos discentes e, dessa forma, teve a oportunidade de conduzir debates que, sequencialmente, serviram para reanalisar, desconstruir e reconstruir os conhecimentos até então acumulados.

O recurso aos temas geradores foi feito a partir da elaboração de perguntas lançadas ao início da aula, que resgatavam algo que já havia sido objeto de alguma das análises feitas anteriormente pelos alunos, ou seja, o professor já conhecia o assunto que iria ser abordado, o que conduzia o diálogo posterior.

Foram duas as aulas relativas ao aspecto da economia na comunidade. Nelas, o principal autor utilizado foi Jessé de Souza (2012), cujo trabalho serviu como base para interpretações acerca das condições econômicas da localidade. Questões como a ausência de agências bancárias foram tratadas, o

que foi realizado de modo a desconstruir a ideia, relatada pelos estudantes, da ligação entre a criminalidade e a ausência de estabelecimentos bancários.

Outros pontos trabalhados nos debates foram mudança social e a nova classe trabalhadora. Aspectos como a melhoria econômica de um grupo populacional – no caso, o da comunidade de Pontezinha – e a inexistência na nova classe trabalhadora de privilégios históricos como os que a classe média possui foram discutidos.

Uma das aulas foi realizada para tratar da questão cultural da localidade. Nela, os principais autores estudados foram Renato Ortiz (2001) e Claude Lévi-Strauss (1952). O palanque de coco, expressão da cultura popular identificada na comunidade, foi analisado a partir de conceitos de cultura e de cultura popular em leituras dos autores citados, suscitando discussões entre os discentes. Entre outros fatores, aspectos políticos envolvidos na preservação do palanque de coco foram explorados.

Em mais uma aula abordou-se o tema religião, a partir da perspectiva de Antônio Flávio Pierucci (2005) e Joanildo Burity (1997). A presença de número considerável de instituições religiosas nos registros dos discentes foi importante aspecto para a escolha temática.

A escolha proporcionou reflexão acerca da diversidade, ou não, de religiões no Brasil. Isso pôde ser questionado pela adesão da maioria da população no país ao Cristianismo, restando, comparativamente, uma filiação reduzida a outras religiões. Entretanto, por outra chave interpretativa, as singularidades ou complexidades podem ocorrer nas inter-relações possíveis dentro do mesmo segmento religioso ou até mesmo em suas relações com os demais grupos. Outras reflexões levantadas ocorreram sobre a religiosidade, a necessária liberdade religiosa e o respeito à diversidade de escolhas.

Na aula seguinte, a temática abordada foi política e os autores selecionados foram Ricardo Caldas (2013) e Leonardo Avritzer (2008). As políticas públicas e os modos de participação política – ou seja, a consciência de que a política não é exercida apenas no voto, e sim no dia a dia da comunidade – foram os aspectos enfatizados. Para que essa reflexão fosse realizada, análises conceituais de aspectos como a própria política e a cidadania foram necessárias.

A compra de votos no período eleitoral, prática de corrupção registrada na localidade de Pontezinha, também foi objeto de discussão. Isso ocorreu na interligação entre esse fator e a falta de equipamentos adequados de prestação de serviços, como postos de saúde ou áreas de lazer, que induziam os indivíduos a se submeter a essa ilegalidade na tentativa de ter acesso aos serviços.

Na última aula, os debates aconteceram sobre o tema crime e a principal autora estudada foi Alba Zaluar (1985). Para tanto, utilizou-se do conhecimento adquirido no processo de pesquisa de campo de que na comunidade as áreas com maior incidência de crime são as proximidades dos trilhos do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT). Segundo características identificadas na realização da cartografia social, os crimes cometidos nessas áreas apresentam relação direta ou indireta com o tráfico de drogas.

Outra questão tratada disse respeito ao argumento de que a causa da criminalidade é a pobreza. A ideia tratada pelo professor no debate foi de que a pobreza pode ser uma das causas, mas que isso é mais complexo e que não se pode considerar a pobreza como um fator isoladamente, já que tanto o tráfico como o consumo ocorre em outras classes sociais. Aspectos como a inserção em grupos específicos podem ser considerados ainda mais importantes do que a pobreza, o que terminou sendo destacado como uma característica local.

Mais um aspecto tratado no debate se relacionou à punição ao crime. Tratado em outros termos, será que bandido bom é bandido morto? A pena de morte seria a melhor alternativa para reduzir a criminalidade no Brasil e, conseqüentemente, em Pontezinha? Entre outras abordagens, para responder a questionamentos como esse, foi trabalhado um gráfico que desconstruiu a ideia da relação direta entre a diminuição da criminalidade e a adoção da pena de morte. Assim, destacou-se a punição humanizada como alternativa mais adequada.

Como resultado, pode-se afirmar que a partir da utilização da cartografia social como prática didática é possível buscar informações sobre a realidade social de uma comunidade e, mais, trabalhá-la de forma a conduzir entre os discentes o aprofundamento analítico, tendo como base a perspectiva dos próprios indivíduos inseridos no contexto que serve de base para o

mapeamento. Nesse processo, no entanto, a busca pela conscientização crítica deve ser relacionada a interpretações mais amplas da sociedade, de modo a se realizar, assim, uma necessária complementaridade.

Perspectiva etnográfica como ferramenta de ensino

A etnografia foi mediada para o ensino de sociologia no ensino médio para que os alunos pudessem eles mesmos fazer suas observações participantes. A intenção era de realizar um exercício de investigação para além das pesquisas na internet, que pudesse explorar o seu próprio mundo por meio de lentes socioantropológicas, percebendo que o saber ultrapassa os muros escolares.

Assim, foi proposta uma observação atenta às características da festa que os rodeava, no caso, a Festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Ocorrendo na última semana de maio, este festejo mobiliza a população de São José do Belmonte e adjacências, no chamado sertão do Pajeú pernambucano. De certo modo, a festa faz um elo do evento histórico do movimento sebastianista¹ de 1838, ocorrido nessa cidade, com a literatura do *Romance d'A Pedra do Reino* de Ariano Suassuna.

Durante o tempo festivo de uma semana, a marcar do último domingo de maio até o sábado que o antecede em nove dias, são várias apresentações, shows e palestras na cidade. O momento ápice e de encerramento é a cavalgada que nomeia a festa. Essa cavalgada é encabeçada por rei, rainha e os doze pares de França², seguidos de cavaleiros vestindo gibão e portando bandeiras, os personagens de Lampião, Padre Cícero, Maria Bonita. Por fim, a população que, mesmo sem trajar indumentárias especiais, acompanha o cortejo.

¹ No século XIX, o episódio sebastianista ocorrido na Serra do Catolé, pertencente à atual cidade de São José do Belmonte, foi marcado pelo sacrifício daqueles que faziam parte desse movimento. Como o autointitulado rei João Ferreira dizia àqueles que lavassem com seu sangue as duas principais pedras, as quais eram interpretadas como as torres do castelo de D. Sebastião, para que se alcançasse o reino, no qual D. Sebastião desencantaria e traria riquezas aos pobres, negros seriam brancos, feios seriam belos. Nesta época ser branco significaria ser liberto. Segundo Leite (1903), morreram 28 crianças, 11 mulheres, 12 homens e 14 cães nesse episódio, mais outros morreram quando os coronéis sufocaram o movimento.

² Segundo Newton Jr. (2003), esses personagens são "... doze cavaleiros caracterizados de 'Pares de França', sendo seis 'cristãos' e seis 'mouros'. [...] eles formavam uma espécie de 'Guarda de Honra', cavalgando, dois a dois..." (p. 71).

Para mediar a etnografia para a sala de aula foi sugerido que os educandos fizessem um trabalho de perspectiva etnográfica. O suporte teórico que antecedeu a ida a campo foi ministrado em quatro aulas expositivas pela professora.

As aulas

Foram feitas perguntas ou colocadas palavras geradoras e, a partir delas, os estudantes trouxeram suas concepções baseadas em conhecimento prévio. Para Almeida (2003, p. 195), “a pergunta deve favorecer o pensamento criativo ou reflexivo”. Assim, algumas palavras serviram de mote e foi pedido que os discentes dissessem o que pensavam quando escutavam cada expressão. As palavras geradoras foram: cultura, cultura popular e festa da Cavalgada à Pedra do Reino. A partir disso, os alunos esboçaram as suas opiniões.

Com base nas afirmações dos discentes, foram explorados os conceitos de cultura na perspectiva de Geertz (2013), cultura popular e festas (BAKHTIN, 2010; BRANDÃO, 1974, 1989, 1988, 2009; CAVALCANTI, 1998, 2011; HALL, 2003), além de trazer autores que abordassem a Pedra do Reino (LEITE, 1903; NEWTON JÚNIOR, 2003; SUASSUNA, 2010), local em que ocorre o ápice da festa.

A última aula expositiva abordou a prática de etnografia. Primeiro, foi feita leitura de dicionário sociológico (WILLEMS, 1969), já que é uma palavra estranha ao vocabulário dos adolescentes, e a partir disso foi dada explanação geral do que é etnografia (DAMATTA, 1978; MALINOWSKI, 1976; VELHO, 1978), finalizando com um convite para que aqueles que estivessem interessados fizessem seus próprios trabalhos de perspectiva etnográfica sobre a festa da Cavalgada à Pedra do Reino. Como era um trabalho voluntário e que não integraria as avaliações oficiais da escola, quatro alunos se voluntariaram a participar. Duas meninas, aqui chamadas de M.A. e A.C., e dois meninos, V.H. e F.V.

O trabalho de campo

Na primeira noite da festividade, antes de sua abertura oficial, foram entregues aos alunos participantes da pesquisa de campo câmeras, cadernos,

canetas e camisas para que a professora pudesse identificá-los quando estivessem no meio da multidão. Iniciou-se, enfim, o trabalho de campo.

O fato de que o projeto despertou o interesse dos educandos pelo aprendizado mostra um dos objetivos de ensino, não só de sociologia, sendo atingido. É justamente o fato de que os estudantes não foram constrangidos à atividade pela atribuição de notas ou faltas que mostra o empenho dos jovens no empreendimento. O caso de V.H. era especial, pois o rapaz revelou que precisava trabalhar, mas para participar da pesquisa resolveu pagar uma pessoa para substituí-lo, pois tinha o objetivo de ter a oportunidade do aprendizado. Se levarmos em consideração o fato de que V.H. era avaliado na escola como um aluno indisciplinado, a experiência é fundamental: durante a pesquisa, ele se mostrou um dos mais interessados e curiosos. A diferença é que no trabalho de perspectiva etnográfica era o aluno quem construía o conhecimento, ele que buscava as respostas às suas dúvidas.

Apesar de terem assistidos às mesmas aulas, cada discente direcionou o olhar para diferentes aspectos da festa, o que propiciou uma diversidade de observações. A.C. se interessou mais pelo aspecto geológico e histórico que envolvia a festividade. O local em que ocorre o encerramento e a culminância da festa da Cavalgada é a Pedra do Reino. Na verdade, a Pedra é formada por dois rochedos de 30 e 33 metros de altura que ficam no meio da caatinga, na zona rural de Belmonte. Neste lugar, ocorreu o movimento sebastianista no século XIX, abordado no livro de Suassuna *Romance d'A Pedra do Reino* (2010) e resgatado durante o festejo. A.C. descreve em seu caderno de campo acerca da sua curiosidade sobre o aspecto geológico:

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 (caderno de campo de A.C.).

A aluna chega a citar o livro de um autor local para fundamentar o fato histórico. Isso mostra que A.C. 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 voltaria 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.).

As indicações das Orientações Curriculares (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. C., ao destacar a geografia e a história local, sinaliza essa conversa entre disciplinas. Já V.H. demonstrou especial interesse por um grupo que se apresentou algumas vezes durante o festejo: os bacamarteiros³. Ele realizou entrevistas e anotou em seu caderno:

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.).

M.A., por outro lado, voltou seu olhar para um dos personagens principais do festejo – a rainha da cavalgada. A estudante sugeriu entrevistar a rainha entre as pessoas que iam fantasiadas. Suas perguntas se voltaram para saber como se dava a escolha da rainha, 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

³ 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”.

pela beleza, mas pelo o que ela é sempre. Mas para mim ela foi muito legal (caderno de campo de M. A.).

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.). A partir das entrevistas e da observação, M.A. 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 da cidade. 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, ficou claro que nenhum dos estudantes participantes da pesquisa poderia, se quisessem, fazer parte do cortejo.

Sobre esse aspecto, Brandão (1974) faz ressalva 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 (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

reflete o seu cotidiano e o 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.

F.V. confirmou a observação de M.A., falando que deveria ser um privilégio estar na posição de rei ou rainha, já que as pessoas queriam tirar fotos, levando esses personagens a contar com mais atenção. O aluno 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 condição de classe.

Cada discente suscitou uma perspectiva acerca do mesmo festejo e a partir da mesma aula, mostrando que a construção do conhecimento se dá em diversas vias e de formas diferentes para cada um. O ponto principal, a aprendizagem, foi alcançado pelos educandos, mesmo que não tenha sido uniforme. O conhecimento saiu, em alguns momentos, do patamar do senso comum: eles investigaram, viram defeitos; pensaram relações sociais por trás da festa. A realeza, a história construída, a geografia, os bacamarteiros; cada um, à sua maneira, pensou a cultura.

Conclusões

Documentos oficiais que norteiam a prática educativa da sociologia no ensino médio apontam a necessidade de relacionar os saberes científicos acumulados com a realidade contextual. Isso ocorre de modo a estimular o interesse processual no aprendizado por meio da utilização na sala de aula de saberes que façam sentido aos estudantes, mas, para tanto, procedimentos adequados se fazem necessários. Visando apresentar alternativas para esse relacionamento complementar, neste trabalho apresentamos duas possibilidades que podem ser desenvolvidas em outros contextos além daqueles em que já houve a experiência.

No caso da cartografia social, o mapeamento realizado pelos próprios estudantes acerca de sua comunidade levou-os a caracterizar seu espaço social conforme suas interpretações. A partir do mapeamento em campo, que permitiu o avanço crítico, houve o aprofundamento em sala com a finalização

da carta geográfica e a construção de respostas fundamentadas sociologicamente aos problemas comunitários levantados pelos educandos.

Na experiência de perspectiva etnográfica, a inovação decorreu da aplicação da metodologia não só como método de pesquisa, mas também como método de ensino. Mesmo sendo algo distante do universo da educação básica, a metodologia contribuiu para que os alunos desnaturalizassem seus entornos. Primeiro, foi oferecido suporte teórico para que os jovens estudassem a festa. Em seguida, a pesquisa de campo deu suporte prático ao conteúdo relacionado aos conceitos de cultura, cultura popular e festa. É a experiência de pensar com as chaves da socioantropologia que fez o diferencial (MOURA, 2015).

Em ambas as experiências existiram a busca por capacitar os estudantes por meio do uso de saberes contextuais, de modo a ser base para o questionamento acerca de sua realidade. “Infere-se, desse modo, que a realidade do estudante deve ser levada à sala de aula e/ou que a sala de aula seja levada à realidade do estudante” (PEREIRA, 2016, p. 19). Com tudo isso, defende-se que as aulas de sociologia no ensino médio podem se utilizar de procedimentos que possibilitem o aproveitamento de saberes que se conectem.

As duas iniciativas estão alinhadas e, apesar de terem particularidades contextuais e em nível de cada educando, obteve-se como resultado respostas positivas dos alunos, que mostram quão efetivas podem ser a execução de práticas didáticas diferenciadas no ensino médio, a exemplo do que diz a aluna M.A.: “hoje gostei muito de conhecer melhor o Memorial da Pedra do Reino e a Casa da Cultura. Já tinha conhecido as duas, mas nunca tinha olhado com mais conhecimento tudo [...]” (trecho do caderno de campo). Nesse sentido, o artigo ressaltou outras vivências dos jovens, seus aprendizados e questionamentos derivados da experiência da pesquisa de campo.

Referências Bibliográficas

ACSELRAD, H. (org.). (2008). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ/IPPUR.

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

AVRITZER, L. (2008). Instituições Participativas e Desenho Institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. **Opinião Pública**, vol. 14, n.1. p. 43-64, jun.

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

BRANDÃO, C. R. (1974). **Cavalcadas de Pirenópolis**. Goiânia: Oriente.

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

_____. (1989). **A cultura na rua**. Campinas: Papyrus.

_____. (2009). Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 39, n. 138, p.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.

BURITY, J. A. (1997). **Cultura e identidade no campo religioso**: aproximações a partir do Brasil contemporâneo. Estudos Sociedade e Agricultura, n.9, p. 137-177.

CALDAS, R. W. (Coord.). (2013). Políticas públicas: conceitos e práticas. In: BOMENY, H.; FREIRE-MEDEIROS, B.; EMERIQUE, R. B.; O'DONNELL, J. . **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, p. 64-65.

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

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

DAMATTA, R. (1978). O Ofício do etnólogo ou como ter *anthropological blues*. In: NUNES, Edson. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.23-35.

GEERTZ, C. (2013). **A interpreta o das culturas**. Rio de Janeiro: LTC.

HALL, S. (2003). **Da diáspora**: identidades e media es culturais. Belo Horizonte: UFMG.

LAHIRE, B. **O fator social**: entrevista. [22 de novembro, 2012]. Rio de Janeiro: *Revista Educação*. Entrevista concedida a Lúcia Müzell.

LEITE, A. A. de S. (1903). 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.

LÉVI-STRAUSS, C. (1952). **Raça e história**. Lisboa, Presença.

MAIA, C. M. et al. (2009). **Didática**: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S. A.

MELO, P. B. et al. 2015). **O novo *habitus* de estudantes da universidade pública no interior do Nordeste**. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=opinio-n18-o-novo-habitus-de-estudantes-da-universidade-publica-no-interior-do-nordeste>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MOURA, T. O. C. (2015). **Espiral do ensino**: percursos possíveis para a mediação didática de sociologia. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Mestrado Profissional em Ciências Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Recife.

NEWTON JÚNIOR, C. (2003). **Vida de Quaderna e Simão**. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

OLIVEIRA, A. (2012). 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, p. 86-99.

ORTIZ, R. O popular e o nacional. (2001). In: _____. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, p. 149-181.

PEIRANO, M. (2014). Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, ano 20, n.42, p. 377-391.

PEREIRA, A. Q. (2016). **Meu mundo em sala de aula**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Mestrado Profissional em Ciências Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Recife.

PIERUCCI, A. F. (2005). Entrevista: Antonio Flávio Pierucci. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, n. 222, dez. Entrevista concedida a Mônica Pileggi. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2005/222/entrevista-antonio-flavio-pierucci>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

SILVA, C.A.; SCHIPPER, I. (2012). Cartografia da ação social: reflexão e criatividade no contato da escola com a cidade. **Tamoios**, São Gonçalo, ano 08, n. 1, p. 25-39, jan/jun.

SOUZA, J. (2012). **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte, EDUFMG.

SUASSUNA, A. (2010). **Romance d'A Pedra do Reino** e o príncipe do sangue do vai-e-volta. Rio de Janeiro: José Olympio.

VELHO, G. (1978). Observando o Familiar. In: NUNES, E. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p.36-45.

WILLEMS, E. (1969). Etnografia. In: **Dicionário de Sociologia**. Porto Alegre: Editora Globo, p. 125.

ZALUAR, A. (1985). **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense.