

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E COMUNICACIONAL  
DA FESTA JUNINA NAS ESCOLAS DE PILAR:  
UMA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA**

**Salomé Magali García Terrazas**

**Maceió – 2006**

**SALOMÉ MAGALI GARCÍA TERRAZAS**

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E COMUNICACIONAL  
DA FESTA JUNINA NAS ESCOLAS DE PILAR:  
UMA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA**

**Maceió – 2006**

**SALOMÉ MAGALI GARCÍA TERRAZAS**

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E COMUNICACIONAL  
DA FESTA JUNINA NAS ESCOLAS DE PILAR:  
UMA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA**

Dissertação de mestrado na área de concentração Educação Brasileira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Moisés de Melo Santana.

**Maceió – 206**

SALOMÉ MAGALI GARCÍA TERRAZAS

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E COMUNICACIONAL  
DA FESTA JUNINA NAS ESCOLAS DE PILAR:  
UMA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA

Dissertação de mestrado na área de concentração Educação Brasileira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Moisés de Melo Santana.

Banca examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Magnólia Rejane Andrade dos Santos

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

---

Prof. Dr. Moisés de Melo Santana (orientador)

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Data de aprovação: 18 de dezembro de 2006

**Aos meus pais, Alejandro (in memoriam) e Maria Luisa,  
pelo ensino do amor e respeito ao outro;  
Para minha irmã Maria Alejandra, pelo carinho;  
À Helena, pelo companheirismo, cumplicidade e idéias trocadas;  
A meus amigos Severina e Cleber, pela solidariedade.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por haver me dado saúde, fé e força nesse novo caminhar, e grata pela oportunidade nestas terras novas.

Ao meu orientador, professor Moisés de Melo Santana, pela indescritível generosidade, apoio e, sobretudo pela competência profissional e seriedade com que conduziu o nosso trabalho e diálogo intercultural.

À CAPES, pela importante concessão de bolsa de estudo, no período de março de 2003 até fevereiro de 2005.

Ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, pela oportunidade que me foi dado de sonhar e fazer realidade esse sonho, e pelo apoio e absoluto acolhimento humanizador e dialógico.

Aos meus caros professores, professoras e colegas do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, indistintamente, pelas contribuições, ensinamentos que proporcionaram e críticas que me foram de grande valia neste novo caminhar.

Às professoras Laura Cristina e Magnólia Regane, pelas importantes sugestões e contribuições.

À Prefeitura Municipal de Pilar, através da Secretaria de Educação Municipal Esporte e Cultura, pela colaboração, por haver oportunizado seus espaços e compartilhado suas experiências didática.

Ao Fórum de Pilar Des. Antonio Sapucaia de Silva, através do pessoal administrativo, por haver oportunizado seus espaços para a defesa da Teses de Dissertação de Mestrado.

Ao povo de Pilar, orgulhoso de suas tradições e história, pela generosidade e por deixa me viver suas festas e compartilhar além das diferenças culturais.

A Sérgio Moraes, José Inaldo, José Benjamin e aos Mestres de Folgado, pelas informações e pelo empréstimo de documentações sobre Pilar, além do apoio, solidariedade e compartilhar o projeto como próprio.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Thomas Popeu de Souza Brasil Filho – SESI – Extensão da U. Escolar M. Padre Cícero, professoras, alunos/as e especialmente a professora Maria Aloisia de O. Carvalho, pela solidariedade e oportunidade que me deram para desenvolver a pesquisa e por haver acreditado na proposta.

Aos meus amigos Aloisia, Waldeney e Anna pela atenção e amizade e a Rossana, pelas sugestões nas primeiras incursões no tema.

Ao “guerreiro da cultura popular alagoana”, Ranilson França (in memoriam), que mostrou a riqueza da cultura popular alagoana e o reconhecimento e valorização aos Mestres e Mestras de Folguedos de Alagoas/Pilar.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

***Folclore é cultura viva... quando falo do folclore alagoano, não falo com saudosismo... é a cultura viva do povo que nós não podemos deixar de reconhecer.  
(Ranilson França)***

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a inter-relação entre educação, comunicação e cultura, presente no processo pedagógico da Festa Junina nas escolas do Ensino Fundamental no município de Pilar. Com o objetivo de refletir a possibilidade de desenvolver habilidades e tendências comunicacionais nos alunos, provendo sua capacidade crítica frente aos meios de comunicação, novos espaços pedagógicos mediáticos que propiciem a valorização, preservação e difusão da cultura popular de Pilar, na proposta de um currículo mais amplo. Desse lugar, tomou-se como objeto empírico – o projeto pedagógico e o vídeo ‘amador’ do “1º SESICULTURA – Festa Junina” – tinha como objetivo mobilizar a interação entre a escola e a comunidade local em torno da Festa Junina. Para o presente trabalho, foi adotado a abordagem teórica/metodológica e prática, dadas às características da pesquisa, apoiada nos pressupostos da pesquisa participante, também possibilitou caminhar nas técnicas da pesquisa etnográfica, num esquema aberto, mediada pela abordagem da Educomunicação e da perspectiva crítico freiriana. A prática educomunicativa apoiada na perspectiva da pedagogia mediática. Ao partir da cultura local através da Festa Junina, a pesquisa conseguiu realizar a prática educomunicativa na escola; produziram criativamente novas mensagens valorizando e difundindo a cultura local; criaram novos espaços para as narrativas surgidas na prática; tais experiências destacam a importância do aluno como sujeito multidimensional no processo educativo.

Palavras-chave: Educomunicação (educação e comunicação), linguagem audiovisual, cultura popular, festas e currículo.

## ABSTRACT

This work has as object of study the interrelation between education, communication and culture, those are presented in the pedagogical process of Festa Junina at High school teaching schools in the city of Pilar. With the objective to reflect the possibility to develop communication abilities and trends in the students, being provided their critical capacity front to the communication medias, new pedagogical spaces that propitiate the valuation, preservation and diffusion of the popular culture of Pillar as the proposal to widen the curriculum. From this place, this research has been overcome as empirical object - the pedagogical project and the amateur video of 1<sup>st</sup> SESICULTURA – Festa Junina - it had as objective to mobilize the interaction between the school and the local community around the Festa Junina. For the present work it has been adopted the theoretician/methodological and practical approach, given to the features of the research that has been supported by the participant research, also, it made possible to walk through by techniques of the ethnograph research, an opened project, mediated by Edu-communication and Paulo Freire's critical perspective. The edu-communicative practical supported by pedagogical mediática. Starting from the local culture through Festa junina, the research got to reach the edu-communicative practical at school; they had produced new messages creative valuing and spreading out the local culture; they had created new spaces for the narratives appeared on the practical one; such experiences detach the importance of the multidimensional student as subject in the educative process.

KEY WORDS: edu-communication (education and communication), audiovisual language, popular culture, folk dance and curriculum.

## EL RESUMEN

Este trabajo tiene como objeto el estudio de la inter.-relación entre la educación, comunicación y cultura, presentes en el proceso pedagógico de la Fiesta Junina en las escuelas de Ciclo Básico en la ciudad de Pilar. Tiene el objetivo de reflexionar sobre la posibilidad de desenvolver habilidades y tendencias comunicacionales en los alumnos, proveído su capacidad crítica ante los medios de comunicación, nuevos espacios pedagógicos mediáticos que propicien la valorización, preservación y difusión de la cultura popular de Pilar, para la propuesta de un currículo más amplio. De ese lugar, se tomo como objeto empírico – el proyecto pedagógico y el vídeo ‘amador’ del “1 ° SESICULTURA – Fiesta Junina” – cuyo objetivo es movilizar la interacción entre la escuela y la comunidad local en torno de la Fiesta Junina. Para el presente trabajo, fue adoptado el abordaje teórico/metodológico y práctico, dadas las características de la pesquisa, nos apoyamos en los presupuestos de la pesquisa participante, también, fue posible utilizar las técnicas de la pesquisa etnográfica, en un esquema abierto, mediada por el abordaje de la Educomunicación y de la perspectiva crítico freiriana. La práctica educomunicativa apoyada en la perspectiva de la pedagogía mediática. Desde la cultura local a través de la Fiesta Junina, la pesquisa conseguí realizar la práctica educomunicativa en la escuela; Realizaron creativamente nuevos mensajes valorizando y difundiendo la cultura local; Crearon nuevos espacios para las narrativas surgidas en la práctica; Estas experiencias destacan la importancia del alumno como sujeto multidimensional en el proceso educativo.

Palabras-importantes: Educomunicación (educación, comunicación), lenguaje audiovisual, cultura popular, fiestas y currículo.

## SUMARIO

<b>LISTA DE FOTOGRAFIAS</b> _____	13
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> _____	15
<b>INTRODUÇÃO</b> _____	16
<b>CAPITULO I - HISTÓRIA E FESTA DE PILAR</b> _____	34
1.1. Uma breve contextualização _____	38
1.1.1. Anos dourados de Pilar _____	44
1.1.2. Anos da República: decadência de Pilar _____	53
1.2. Redescoberta do Brasil: regionalização da cultura popular ____	56
1.2.1 A luta por manter a tradição popular de Alagoas _____	63
1.3. A Festa expressão de um povo _____	66
1.4. Os símbolos identitários de Pilar _____	68
1.4.1. Manifestações folclóricas de Pilar _____	70
1.4.2. As Festas Populares e Religiosas de Pilar _____	82
<b>CAPITULO II – EDUCOMUNICAÇÃO E CULTURA: UM DIÁLOGO MEDIÁTICO E TRANSDISCIPLINAR</b> _____	95
2.1. Definindo conceitos: Educomunicação _____	99
2.1.1 Comunicação Educativa _____	104
2.2. Comunicação e Cultura: campos de mediação e recepção ____	106
2.3. Os meios de comunicação e as Políticas Públicas Educacionais _____	112
2.3.1. O uso do vídeo na escola _____	117
2.4. Um novo olhar: currículo cultural e crítico _____	118
2.4.1. O currículo como política cultural _____	123
2.4.2. A festa como “currículo vivido” _____	127

<b>CAPITULO III – FESTA JUNINA NA ESCOLA – UMA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA</b>	129
3.1 A festa: identidade cultural nas escolas de Pilar	131
3.1.1 Festa/folclore nas escolas de Alagoas	134
3.1.2 Projeto: Folguedos nas escolas estaduais	137
3.2. As Festas populares nas escolas de Pilar	139
3.2.1 A Festa Junina nas escolas de Pilar	146
3.3 A Festa Junina na sala de aula – “1º SESICULTURA– Festa Junina”	150
3.4. Pontos de encontros na Festa Junina	159
3.4.1 A Festa Junina através do vídeo e da fotografia	162
3.5. Uma nova perspectiva: a prática educomunicativa na escola	166
3.6. Produção a partir da prática educomunicativa	172
<b>CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS</b>	180
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	189
<b>ANEXOS</b>	197

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Praça Floriano Peixoto e Igreja Matriz N.S. do Pilar_____	35
Figura 2 – Igreja de São Benedito_____	35
Figura 3 – Casa da Cultura “Prof. Arthur Ramos” _____	35
Figura 4 – Antigo Colégio Ginásio Nossa Senhor do Pilar _____	35
Figura 5– Casa Grande do Engenho Novo_____	36
Figura 6 – Casa Grande do Engenho Flor de Paraíba_____	36
Figura 7 – Antigo Engenho Velho – Escola E. Oliveira e Silva_____	44
Figura 8 – Sociedade Fraternidade e Instrução dos Caixeiros de Pilar_____	49
Figura 09 – José Benjamin e José Inaldo Soares dos Santos _____	51
Figura 10 – Baianas da Melhor Idade de Pilar _____	71
Figura 11 – Cavalhada de Pilar _____	72
Figura 12 – Pastoril Infantil “Estrela de Pilar”_____	73
Figura 13 – Joana Gajuru - Mestreira do Guerreiro Alagoano _____	75
Figura 14 – Guerreiro de Joana Gajuru _____	77
Figura 15 – Quadrilha “Xamêgo Matuto de Pilar” (1993)_____	79
Figura 16 – Quadrilha “Show Xamêgo de Pilar” (2004) _____	79
Figura 17 – Coco-de-Roda Resgate a vida de Lampião _____	82
Figura 18 – Igreja Matriz de N. S. do Pilar _____	84
Figura 19 – Imagem de Nossa Senhora do Pilar _____	84
Figura 20 – São Benedito _____	85
Figura 21 – Procissão – demais santos _____	85
Figura 22 – Blocos de Carnaval - Leão de Aço e Os Caçadores_____	86
Figura 23 – Quadrilha “Show Xamêgo de Pilar” _____	89
Figura 24 – Casamento Matuto de Pilar_____	92

Figura 25 – Encenação da Última Execução do Brasil_____	143
Figura 26 – Bumba Meu Boi, Mestre Canário – _____	144
Figura 27 – Pastoril Infantil “Estrela de Pilar” - _____	144
Figura 28 – Escola M. Padre Cícero - II Feira de Ciências_____	148
Figura 29 – E.M.E.F. Deputado Oséas Cardoso - IV FORROSÉAS_____	149
Figura 30-31 – Escola P.Machado de Assis - Trabalho da Festa Junina____	149
Figura 32 – Barraca das Danças e Música – 1ª e 2ª séries _____	154
Figura 33 – Barraca São Pedro – 1ª e 2ª séries _____	154
Figura 34 – Barraca dos Fogos – 2ª série_____	154
Figura 35 – Barraca Pescaria de Informações – 3ª série_____	155
Figura 36 – Barraca de São João – 3ª série _____	155
Figura 37 – Barraca de Comidas Típicas – 3ª série B _____	155
Figura 38 – Barraca Os Balões – 4ª série C _____	156
Figura 39 – Coco-de-Roda “Resgate a vida de Lampião”_____	157
Figura 40 – Seminário – prática educomunicativa_____	167
Figura 41 – 42 – Projeção do vídeo-amador na Escola M. SESI_____	168
Gráfico 1 – Porcentagem da leitura audiovisual do vídeo-amador _____	169
Figura 43 – Grupo vermelho_____	174
Figura 44 – Grupo azul_____	174
Figura 45 – Grupo verde_____	174
Figura 46 – Desenhos – prática educomunicativa_____	175

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**IBAMA** – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**N-IBGE** – Nacional - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IHGA** – Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas  
**PRODER** – Programa de Emprego e Redá do SEBRAE  
**RPPN** – Reserva Particular do Patrimônio Natural  
**SEBRAE** – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
**UPGN** – Unidade de Processamento de Gás Natural – PETROBRAS/PILAR-AL.  
**SEMEC** – Secretaria de Educação Municipal de Esporte e Cultura/ Pilar  
**SED/AL** – Secretaria de Estado da Educação/Alagoas.  
**U.D.I.**– Unidade de documentação e informação  
**TIC**- Tecnologias de Informação e Comunicação  
**UFAL** – Universidade Federal de Alagoas  
**CEDU** – Centro de Educação  
**ASFAL** – Associação dos Folgedos Populares de Alagoas  
**NCE** – Núcleo de Comunicação e Educação do  
**ECA/USP** – Escola de Comunicação e Arte/Universidade de São Paulo  
**MEC** – Ministério da Educação  
**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases  
**MinC** – Ministério da Cultura

## INTRODUÇÃO

Entendemos que a cultura popular e a vida cotidiana, se referem a uma ação humana totalizadora que deve ser trabalhada na escola, porque serve para múltiplos propósitos educativos, e sobretudo para o mais importante, a valorização do entorno local. Expressões como as Festas Populares e Religiosas, que se referem a um passado histórico, a uma geografia, a condições e potencialidades econômicas, a uma maneira de trabalhar, sonhar, em outras palavras à trama através da qual se filtra e constrói a vida, está presente no cotidiano pedagógico da escola.

A pesquisa que sustenta este trabalho reflete não apenas meu envolvimento com a temática, como a própria complexidade inerente à realidade da cultura popular alagoana. Na realidade, ela teve início no segundo semestre do ano de 2002, através da participação em uma pesquisa sobre a cultura popular alagoana, onde tive a oportunidade de conhecer 52 municípios do interior do Estado, além da experiência na área da comunicação, cultura e educomunicação em meu país de origem (Bolívia). Assim, o fascínio pela cultura popular alagoana foi crescendo e levou-me a desvendar o interesse pela dinâmica das Festas Populares no cotidiano das escolas.

Procurando o caminho da asseveração de minha paixão pela cultura popular e os novos conhecimentos que precisava adquirir no campo da educação, foi então que o Curso de Mestrado em Educação no CEDU/UFAL, possibilitou-me trabalhar e propor um projeto no qual pretendia investigar, identificar e analisar a inter-relação da educação e da comunicação: educomunicação e cultura, a partir das relações sociais existentes na Festa Junina no processo de ensino/aprendizagem nas escolas do Ensino Fundamental no Município de Pilar, enquanto prática educacional, para a valorização, a preservação e a difusão da cultura local.

Nesse sentido, elegemos o município de Pilar, como universo espacial da pesquisa, considerando que estudar uma cidade exige um grande desafio, no mínimo, a reconstrução dos passos da formação histórico-cultural; o “percurso” dos caminhos da

configuração natural e organização espacial; assim como a “intromissão” no cotidiano para compreendê-la como espaço de uma construção sócio-cultural. A nossa escolha por Pilar, vincula-se ao fato da preservação das tradições culturais e folclóricas, ainda mantidas vivas, por esse fato, Pilar é considerada a cidade com o maior calendário de Festas Populares e Religiosas do Estado, além de ocupar um lugar singular na história social e econômica de Alagoas, com seu particular patrimônio histórico – cultural e natural que a caracteriza no passado e a caracteriza no presente.

Para entender a complexidade cultural pilarense, consideramos como próprias às palavras de Geertz, “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 1978, p. 24), por isso, enfatizar as particularidades do local da pesquisa, em nenhum momento significa fechar-se nela, na verdade, ao abordar as Festas Populares de Pilar, precisamos cuidar para não incorrer, no erro de pensar que elas são nichos culturais preservados, sem mudanças. Seguindo esse raciocínio, ainda Geertz, em seu livro ‘Negara’, previne contra esta tentação, evitando cair na falácia de considerar Bali como fóssil, com um “[...] museu da cultura Indonésia pré-colonial intacta [...]” (GEERTZ, op.cit., p. 25). A preocupação do autor, faz-se uma alerta para a importância, de se levar em conta o tempo e o lugar na interpretação dos dados culturais que se está observando, pois só à luz dessa realidade nos revela o verdadeiro sentido de sua particularidade.

Por sua vez, Carlos R. Brandão, afirma

viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado; viver uma cultura é estabelecer em nós e com os outros a possibilidade do presente, assim, ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa, transforma-se em um extraordinário leque de alternativas de experiências de comunicação entre nós e a trama de seus símbolos e sentidos (BRANDÃO C, 2002, p. 22-24).

À luz dessas reflexões, desde o início da pesquisa, o convívio com os moradores de Pilar, possibilitou identificar-nos, independente de nossas diferenças culturais (idioma e nacionalidade), nisso, ao ver as crianças e jovens, participando de todas as atividades e encontrando-se em cada situação que se apresentava nas Festas Populares, dava-me a certeza de ter encontrado o fio da meada de um mundo diferente, com os papéis definidos e com a aprendizagem constante, sobre a liderança dos Mestres de Folguedos, de modo que à Festa vivida pelas crianças e jovens na escola de forma cíclica, levou-me a pensar em como aproveitar aquela experiência.

Nossa abordagem foi realizada com base teórico/metodológico e prático, na inter-relação da educação e da comunicação, denominada “Educomunicação”<sup>1</sup>, definida como toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos, conceito definido a partir da sugestão de Mário Kaplún.

Entendemos a comunicação como a situação básica na vida humana, e no caso específico da vida escolar, defendemos que uma pedagogia só realmente se efetiva quando a comunicação ocorre e garante não somente ao professor, mas igualmente ao aluno, o espaço de diálogo, e nesse processo de inter-relação da educação e da comunicação na perspectiva da cultura, deve contemplar uma proposta educativa que englobe não somente a fala, o quadro e o giz, mas igualmente os meios de comunicação e tecnologias de informação, sobretudo leve em conta a formação cultural do aluno, valorização da identidade, e portanto, o exercício de um sujeito criativo e crítico.

Nesse contexto, essa foi minha escolha para que, após o trabalho teórico, pudesse oferecer uma proposta de trabalho que permitisse reunir alunos e professores no âmbito dessa temática, bem como possibilitar a comunidade escolar de Pilar uma maior discussão sobre a cultura popular – Festa e os meios de comunicação, a partir da prática educacional através do uso do vídeo na sala de aula.

---

<sup>1</sup> Termo criado por Mário Kaplún (1923-1998).

Embora a produção de um vídeo documental, mas propriamente o vídeo como produção<sup>2</sup>, fora nossa motivação inicial das atividades, além do projeto da Rádio-Escola e o Seminário, uma vez que definimos um corte para otimizar o trabalho, optou-se pela fotografia, assim como pelo vídeo-amador da Escola Municipal “SESI”, este último como material in bruto filmado, pois, por razões metodológicas, não foi possível investir, num trabalho profissional de edição. Quanto ao projeto da Rádio-Escola e o Seminário, ficaram inviáveis, por razões metodológicas e pelo momento eleitoral que estava vivendo o Município de Pilar.

A escolha do problema para a dissertação de Mestrado não aconteceu aleatoriamente, mas a partir da preocupação com relação aos alunos e aos professores das escolas do Ensino Fundamental de Pilar, e as possibilidades de desenvolver a pesquisa, optei por uma área de mobilidade na qual pudesse trabalhar não apenas os novos conhecimentos que precisava adquirir, sem perder de vista o horizonte teórico do campo da Educomunicação. Por tanto, são pertinentes indagações como: O que a Festa Junina provoca na escola e que acontece nesse processo de ensino/aprendizagem na sala de aula? É possível a Festa ser um currículo vivido? Como aparecem os meios de comunicação no cotidiano da escola? A educomunicação pode-se ser vista como um espaço de produção cultural na escola?

A hipótese da qual partimos, foi que ao realizar a prática educ comunicativa através do uso vídeo, poderia garantir essa reflexão, mas somente com uma análise cuidadosa, incluindo atividades com a linguagem audiovisual, poderiam comprovar sua validade ou não. Nisso, diante do tempo limitado, consideramos o vídeo e a fotografia, como os meios de comunicação que nos permitiria refletir, no momento mesmo da leitura, sendo escolhidos em detrimento de outros suportes como programas televisivos e radiofônicos.

---

<sup>2</sup> Segundo José Manuel Morán, “o vídeo como produção é o registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, entrevistas, de depoimentos, este a sua vez pode ser como intervenção, como expressão: onde os alunos fazem o vídeo e a escola incentiva à produção do vídeo, está tem uma dimensão moderna e lúdica, possibilitando, ao filmar uma das experiências mais envolvente para o aluno”. Cf. na Revista Comunicação & Educação, No. 2 de 1995, nas p. 28 e 29.

O interesse desta pesquisa esteve, portanto, centrado no significado que os meios de comunicação e a Festa Junina, trouxeram para o dia-a-dia do aluno, através da prática educacional. O estudo das Festas Populares serviu de apoio à produção e à realização das mensagens comunicacionais com a proposta de debates críticos, espaços de diálogo, compartilhamento de opiniões, tendo como suporte o vídeo e a fotografia na sala de aula. Eles se constituíram como um importante material de análise da realidade do município e sua importância para valorização, preservação e difusão da cultura local.

Partimos da premissa de que o estudo da realidade vivida pelo grupo pesquisado – escola (alunos, professores) e a comunidade (Mestres de Folgedos, artistas, moradores) – e sua percepção da realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo. Sobre isso, nos lembra Paulo Freire,

“educação não é sinônimo de transferência de conhecimento pela simples razão de que não existe um saber feito e acabado, suscetível de ser captado e compreendido pelo educador e, em seguida, depositado nos educandos, pois, o saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento” (Freire apud BRANDÃO C, 1999a, p. 19).

E afirma a verdadeira educação como um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem. Dentro desta perspectiva, compreender a riqueza do cotidiano escolar, a partir dos relatos e da construção do conhecimento coletivo resultante das discussões com o grupo pesquisado, certamente busca-se contribuir a uma discussão específica sobre a cultura popular – Festas Populares – na escola.

A nosso ver, a tentativa foi fundamental, para abancar na pesquisa, e procuramos sustentar esse desafio na afirmação de Paulo Freire, “avaliar essa prática não como quem fica de fora dela para descobrir o que há de ruim nela, mas como quem está dentro dela à procura de melhorar-se pela melhora dela” (FREIRE, 1998, p. 94 apud MOURA, 2004, p. 20).

Dadas as características da pesquisa, a abordagem que se mostrou mais adequada, foi da pesquisa participante, para isso nós referenciamos em Brandão C (1999a, 1999b), que nos possibilitou utilizar um conjunto de instrumentos, como a sistematização de experiências; diário etnográfico; questionários; relatórios; roteiros de entrevistas; cronogramas; fichas de informações, em função do objetivo da pesquisa.

Também permitiu caminhar nas técnicas tradicionalmente adotadas pela pesquisa etnografia, como a observação participante; a entrevista não estruturada e com uns de seus suportes, a fotografia. A partir da releitura em Fazenda (2002), utilizamos um esquema aberto e artesanal de trabalho possibilitando mediar constantemente entre a observação e a análise, teoria e empírica, além de flexibilizar o esquema de trabalho e utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados, conjugando dados da observação e de entrevista com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos, registros de documentos, fotografias e produção do próprio grupo pesquisado. Tudo isso permitindo uma descrição densa da realidade estudada, sendo inúmeros instrumentos encarregados da coleta, do tratamento e da transmissão de informação.

Na pesquisa bibliográfica, utilizamos livros, revistas, jornais, relatórios, manuscritos, documentos, trabalhos acadêmicos, CD-Rom e Internet, meios que possibilitaram descobrir que esses assuntos têm preocupado pesquisadores não somente da Educação, mas igualmente das Ciências da Comunicação, assim como aos grupos que estão fazendo uma releitura contemporânea do denominado Folkcomunicação, disciplina científica que foi criada pelo professor Luis Beltrão, pernambucano de Olinda em 1967, trata do estudo do folclore como expressão comunicacional, define como “o conjunto de procedimentos de intercâmbio de informações, idéias, opiniões e atitudes dos públicos marginalizados urbanos e rurais, através de agentes e de meios direta ou indiretamente ligados ao folclore” (BELTRÃO, 2001, p.79).

Na fase introdutória da pesquisa de campo, a observação-participante teve uma função importante no levantamento e coleta de dados, tanto no sentido metodológico e objetivo, com no feedback desse instrumento com a temática aqui proposta.

Pois, da primeira a última fase da pesquisa, em todo momento, houve a observação-participante, considerada antes de tudo uma coleta de informações, entendendo “a interação de ‘sujeito observador’ com o ‘sujeito observado’, deve ver sem ser visto” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 118), é dizer, essa observação-participante vem do interior, dando a perspectiva inicial de envolver-se, conviver e participar das atividades cotidianas, ou seja, sentir, tocar, ‘viver’, ouvir. Levando em consideração tudo isso, foi possível conviver com o grupo pesquisado desde o início até o final da pesquisa, durante um período de sete meses, de janeiro de 2003 a outubro de 2004.

Ao iniciar propriamente a parte prática da pesquisa, aplicamos entrevistas e questionários, seguindo o esquema do usualmente denominados questionários semi-estruturados e “livre” com perguntas abertas, em que seguimos um núcleo de questões básicas, na verdade, foi mesmo um diálogo, com o município, alunos e professoras, sendo nosso ponto de partida para investigarmos o alcance das atividades realizadas e aprofundarmos os seus diferentes pontos de vista ao tema proposto. Cada entrevistado foi nomeado pelo local da entrevista, como outros, deram licença para identificar-se nas respostas e depoimentos, simultaneamente, os depoimentos foram anotados sob forma descritiva e textual.

Na entrevista “livre”, levamos em conta as recomendações de BRANDÃO C (1999b, p. 28), “as relações sociais não são perceptíveis a olho nu; bem ao contrário, elas são mais ou menos encobertas por uma ordem estabelecida e por uma estrutura de dominação”, nesse sentido, o tema proposto pela pesquisa facilitou o envolvimento do município, pela afinidade e identificação com a cultura local, compreendendo não apenas os dados da realidade vivida – Festas Populares, tradições, costumes – como também a importância da percepção que têm de sua própria realidade enquanto espaço de diálogo com a escola e os meios de comunicação.

Igualmente, foi possível trabalhar com a “entrevista narrativa”<sup>3</sup>, segundo BAUER & GASKELL (2000, p. 100), “consiste em pedir às pessoas que contem sua vida, tanto como um todo, ou focando, por exemplo, em algum fato de sua vida que tinha marcado, tendo como particularidade [...] a narrativa espontânea mais longa da vida do entrevistado [...]”, durante a qual, como pesquisadores devemos abster-nos de intervenções diretas, nesse contexto, nós apoiamos na entrevista, para o levantamento dos dados de saberes/fazer dos Mestres de Folgedos, contadores de estórias e moradores idosos de Pilar.

Seguindo essas leituras, na aplicação do questionário durante e ao final da pesquisa, pretendemos indagar até que ponto o trabalho realizado foi importante na formação dos alunos, recolhendo os pontos positivos e negativos, além de sugerir uma auto-avaliação, é dizer, uma retroalimentação pelo vídeo/foto<sup>4</sup>, de modo que pudessem definir o grau de interesse que tiveram, além da participação nas atividades realizadas, definindo, assim, algumas considerações sobre o trabalho como um todo.

Nesta fase, o vídeo e a fotografia, foram utilizados como documentos, tendo “o vídeo a função de registrar dados que foram difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (BAUER & GASKELL, 2000, p. 148). Entendendo que “o registro de imagens através de uma câmera de vídeo consistiu num conjunto de anotações de pesquisa de campo, igualmente acessível, e mais eficiente que as memórias ou notas literárias levantadas na pesquisa”<sup>5</sup>, além da revisão de situações retro-informadoras do vídeo-amador, permitiram uma discussão em mais profundidade, mais esclarecimento, mais debate e diálogo e uma discussão das ações não realizadas e suas implicações no espaço escolar.

---

<sup>3</sup> A entrevista narrativa, “é como uma forma de entrevista não estruturada, que gera história, sempre aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados. Onde as narrativas do grupo, não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço” (BAUER & GASKELL, 2000, p. 90-109).

<sup>4</sup> A retroalimentação pelo vídeo/foto, definida por Bauer & Gaskell (2000, p. 511) “consiste no uso de vídeo, ou imagem fotográfica, para estimular os informantes a comentar sobre imagens e, desse modo, tanto explicar o que está acontecendo, como ajudar na evocação de memórias, opiniões e comentários valorativos”.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 174.

Quanto ao registro fotográfico trabalhamos como instrumento de pesquisa para apoiar a descrição da realidade do município, fazendo um corte de espaço e tempo, determinado pelo contexto sócio-cultural e político-econômico no momento que o “lócus” estava sendo pesquisado. Esse recurso, segundo Fazenda (2002) considera-se um dos suportes mais eficazes na análise etnográfica como testemunho de um momento significativo da realidade pesquisada.

Dessa forma, os trabalhos realizados por Rossana Gaia Viana (Alagoas, 2001a, 2001b); Geísa Brayner Ramalho (Alagoas, 2003); Severina Mártir Lessa de Moura (Alagoas, 2004); Maria da Glória da Veiga Moura (São Paulo, 1997) e de Moises de Melo Santana (São Paulo, 2002), deram lugar a uma literatura relativamente extensa, nos serviu de apoio quando, ao longo do trabalho, tornou-se evidente a necessidade de esclarecer as questões suscitadas na pesquisa de campo.

Retomamos temas como a cultura popular, identidade cultural e a festa. O estudo dessa bibliografia relativa a educomunicação, a pedagogia mediática, a comunicação educativa, a linguagem/leitura audiovisual, ao currículo cultural e crítico, assim como a historiografia recente permitiu reconhecer a especificidade de nosso material de pesquisa. Isso levou a privilegiar a Educomunicação e a cultura, está última, entendida como cultura popular expressada na Festa Junina, como eixos deste trabalho. A educomunicação como compreensão e conhecimento de uma leitura da comunicação desde a educação e a educação desde a comunicação, a segunda, como fator de afirmação da identidade dos grupos envolvidos.

E no conjunto dos trabalhos levantados sobre as Festas Populares nas escolas, foram encontrados poucos registros e publicações sobre o tema. Porém, a escolha pela Festa Junina se deu tendo em vista a observação de campo, conferindo a importância para os moradores de Pilar, permitindo-me confirmar que os valores de uma cultura viva e dinâmica se afirmam através delas sendo um elemento aglutinador da identidade cultural na escola e na comunidade.

Inicialmente a pesquisa foi realizada no período de janeiro de 2003 a março de 2004. Esse período possibilitou-nos conhecer e fazer o levantamento de dados sobre a história do município; as manifestações culturais e folclóricas atuais, bem como as celebradas no passado, a fim de engajar um diálogo mais sistemático com o município e com as escolas. Para isso, foi necessário desenhar o “perfil do grupo”, essa fase exploratória, iniciada através da observação-participante; análises da pesquisa bibliográfica e documental, simultaneamente aos depoimentos e relatos do grupo envolvido com a pesquisa, possibilitaram atingir seu ‘viver’ e sentir/ser “pilarense”, visando estruturar o contexto sócio-cultural de Pilar entorno das Festas Populares/Juninas na escola.

Seguidamente, delimitamos o período de abril a outubro de 2004, considerando todos os possíveis incidentes de percurso, como jogos escolares, feriados e provas bimestrais. Desse modo, começamos o contato com as escolas no final do mês de abril de 2004. Elaborou-se um cronograma que garantiria o máximo de aproveitamento do tempo nos encontros, definido pela ordem cronológico das Festas Populares nas escolas e pelo cronograma da própria pesquisa.

A este propósito à aproximação com as escolas propriamente dita, ocorreram nos primeiros contatos em dez escolas do Ensino Fundamental de Pilar, com objetivo de ouvir e registrar suas versões orais das narrativas construídas enquanto a forma de apreender e recriar as Festas Populares. Nessas primeiras percepções, delimitamos nosso universo escolar a ser pesquisado, para tal efeito acompanhamos as apresentações das Festas Populares, lembrando que o tempo era curto e tínhamos que cumprir com o cronograma do Mestrado.

Nesse período, aplicamos o questionário, feito com perguntas abertas, a qual responderam 15 dos 25 entrevistados, além da entrevista semiestruturada, livre e narrativa, da qual responderam 38 dos 50 entrevistados, sendo 30 entrevistados, nas escolas e 20 entrevistados na comunidade, a fim de conhecer sua apreensão sobre a cultura local; identificação dos símbolos identitários de Pilar; as Festas que são recriadas

e reproduzidas na escola; a valorização e transmissão da cultura local e sua percepção sobre os meios de comunicação no espaço escolar.

Foram nos primeiros doze encontros dos meses de abril a junho, que obtivemos dados mais precisos das Festas Populares que eram desenvolvidas pelas/nas escolas. Registramos e levantamos dados das festas e eventos cívicos, mais celebrados, como o Carnaval, a Encenação da Última Execução do Brasil (28 abril), a Emancipação de Pilar (08 maio), a Festa Junina, a Festa do Folclore (22 agosto) e o 7 de setembro. A partir desses levantamentos, podemos observar-participar da Festa de Carnaval, da Encenação da Última Execução do Brasil, da Festa Junina e da Festa do Folclore.

Destarte a escolha pela Festa Junina, foi pelo tempo e espaço que ocupa na escola, além da forma como é recriada/reproduzida, sendo importante seu caráter formativo da identidade cultural nos alunos do Ensino Fundamental de Pilar, além da demanda maior de investimento de parte dos professores e do maior envolvimento dos alunos, em cada uns dos momentos da Festa, enfatizando a memória coletiva e ativando as lembranças que manifestam a tradição na festa.

Iniciamos nosso aprofundamento na Festa Junina em seis escolas da 1° as 4° séries da área urbana do Pilar, e para um maior aprofundamento, do objetivo da pesquisa, selecionou-se uma escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Thomas Popeu de Souza Brasil Filho – SESIS- Extensão da Unidade Escolar Padre Cícero, mais conhecida como Escola Municipal “SESI”.

É a partir do entendimento das duas vertentes teóricas da Comunicação e da Educação, abordadas amplamente, permitiu destacar o aspecto central de ambas, a mediação e o processo, daí a inter-relação entre os campos, sinalando o caráter processual das mediações em comunicação e a natureza mediadora dos processos educacionais. A Festa Junina nas escolas de Pilar, permitiu trabalhar esses campos como espaços sócio-culturais, dialógicos e mediáticos na construção da identidade cultural do aluno, visando implementar esse projeto na prática pedagógica para valorizar, preservar e difundir a cultura local.

No Capítulo I, História e Festas de Pilar; na primeira parte, realizamos uma abordagem histórica e crítica do município de Pilar/Alagoas, como contexto produtor e criador das Festas Populares e suas relações sociais existentes ao longo de processos históricos que foram relevantes, desde a efetivação do projeto Colonial no Brasil, a partir da ocupação do Extremo Sul da capitania de Pernambuco – as terras de Alagoas – visando responder as razões lançadas o porque do município de Pilar como estudo e universo espacial da pesquisa.

Para tanto, recorreremos à transmissão histórica, através das contribuições dos autores alagoanos Dirceu Lindoso (1981, 2000); Douglas Apratto (1979, 1997); Moacir Medeiros de Sant’Ana (1959); José Maria Tenório Rocha (1990) como outros que deixaram nas suas obras a importância da cultura e o folclore Alagoano: Moreno Brandão (1909, 1999); Theo Brandão (1976, 2003); Manuel Diegues Júnior (1980); Craveiro Costas (1930); Abelardo Duarte (1974); Alfredo Brandão (1999); Pedro Teixeira de Vasconcelos (1977) assim como o legado a cultura popular alagoana da Rainha do Guerreiro Alagoano, a Mestra Joana Gujuru e do pilarense, folclorista, pesquisador, professor Ranilson França (falecido em 14/08/2006).

E nos dias atuais, na memória histórica e cultural-artística de Pilar, Antonio Sapucaia; Benigna Fortes Cavalcante; José Benjamin; José Inaldo Soares dos Santos; Sergio Moraes. Também é destacável o importante aporte à cultura local dos Mestres de Folgedos, chamados de “*memória viva da cultura*” (grifo nosso).

Continuando, abordaremos criticamente esse processo histórico do projeto colonizador a partir das teorias explicativas do Brasil, no período de finais do século XVIII e início do século XIX, e seu processo de investigação sob as Festas Populares, focado no folclore, fundamentalmente, nos estudos desenvolvidos por Carlos Rodrigues Brandão (1985, 1998, 2002); Luis da Câmara Cascudo (1940); Gilberto Freyre (1963, 2001), entre outros.

Já a abordagem, que compreende o período, finais do século XIX ao ano de 1970, buscando uma cultura brasileira, é dizer, buscando a origem dos estudos e dos interesses sobre as questões da “regionalização da cultura popular”, o folclore e suas implicações

para a educação no interior da diversidade cultural, tomamos como referência à perspectiva dos autores Carlos Rodrigues Brandão (2002); Vivian Schelling (1990); Alfredo Bosi (1987); Renato Ortiz (1998) e dos autores alagoanos Durval Albuquerque (1999) e Luiz Sávio de Almeida (2003).

Nesse referencial tentaremos abordar os pontos relevantes dos estudos a cultura popular no Brasil, sobre isso, nas análises do folclorista Renato Ortiz (1988) que destaca a Sílvio Romero, mostrar o primeiro grupo de intelectuais voltados ao estudo do folclore nacional, que nesse fecundo período como sabemos, abraçou a “causa nordestina”, daí ações iniciadas na década de 1930 a 1940, que são profícuas para o estudo da cultura popular alagoana, destacando-se deste período o surgimento de duas “escolas” de pesquisa, a “Escola de Maceió” e a “Escola de Viçosa”.

No tema das Festas Populares e Religiosas, que tem sido objeto de estudos antigos e recentes, interessando-nos sobretudo os que foram realizados no campo da História e de outras Ciências Sociais: Emile Durkheim (1968), C. Geertz (1991), Alfredo Bosi (1987) entre muitos outros, será nas análises destes e de outros autores nos ajudaram a compreender dimensões diversificadas da problemática das Festas Populares de Pilar.

Nessas fundamentações, abordaremos conceitos sob a Festa como expressão do povo, baseadas nos trabalhos de Maria da Glória de Veiga Moura (1997) e de Rita Amaral (1995) na abordagem das Festas Populares e Religiosas, especialmente no Nordeste, mais especificamente, da Festa Junina, dando o embasamento, para iniciar-nos no debulhamento das Festas Populares e Religiosas, e manifestações folclóricas de Pilar, identificadas e registradas por Dirceu Lindoso (1981), nas obras deixadas dos historiadores e folcloristas, Théo Brandão (2003), Abelardo Duarte (1974) e Manuel Diegues Júnior (1980), além da memória oral dos Mestres de Folguedos e moradores de Pilar, visando compreender o surgimento dos símbolos identitários de Pilar e a escolha pela Festa Junina.

Do Capítulo II, Educomunicação – um diálogo mediático e transdisciplinar; iniciaremos com a reconceitualização da inter-relação da educação e da comunicação: educomunicação, como encontros teóricos e práticos, procurando mostrar as possíveis relações, pontos de encontros e aproximações entre as duas áreas, bem como suas implicações no processo do ensino/aprendizagem nas escolas de Pilar. Assim, apresentamos quatro grandes focos de estudo que nos apoiaram na fundamentação teórica do capítulo.

Definindo conceitos – Educomunicação; nos referenciamos na perspectiva dos teóricos da inter-relação da educação e comunicação: educomunicação, abordadas por Paulo Freire (1965, 1976, 1983); Mário Kaplún (1992b, 1993, 1997, 1999); José Marques de Melo (1998 apud GAIA, 2001a); Jesús Martín-Barbero (1987, 2000, 2003); David Buckingham (2003) e José Manuel Morán (1995, 2000) centrado na análise crítica da mídia, entre outros.

Abordaremos a Jesús Martín-Barbero, para compreender as reflexões sobre os ecossistemas comunicativos, além das complexas e novas teorias dos meios às mediações, igualmente abordaremos a Mário Kaplún, pioneiro da América Latina no campo dos estúdios que relacionam a comunicação com os processos educativos, em sua proposta da Comunicação Educativa, sobre isso, nosso interesse pela pedagogia mediática, cuja referência serão nas análises do autor David Buckingham (2003).

Comunicação e cultura: campos de mediações e recepção; referenciados em Jesús Martín-Barbero (1985, 1987, 1992, 2000, 2003), trataremos de identificar a comunicação como cultura, na proposta de MARTÍN-BARBERO (1985, p. 10), “os processos de comunicação a partir da cultura, leva-nos a reflexionar-la e abrir sua análise às mediações [...]”, e junto à análise do autor, tentaremos refletir às mediações no contexto da comunicação/cultura, entendida “como um novo olhar sobre os processos de comunicação, em que o receptor deixa de ser objeto para ser sujeito das mediações” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.11), e ainda sendo ampla as complexidades desse novo estudo, buscaremos compreender os três lugares de mediações, citados pelo autor, à

cotidianidade familiar; à temporalidade social e à competência cultural em relação com nosso objeto de estudo na pesquisa.

Os meios de comunicação e as Políticas Públicas Educacionais; serão discutidas as Políticas Públicas Educacionais que tratam da mídia na escola, para isso nos referenciamos nas políticas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Fundamental, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que indicam o trabalho com uso da mídia na sala de aula, assim como a Lei de Diretrizes e Bases que refletem com esse tema, nisso, as reflexões sobre os programas propostos pelo MEC e suas condicionantes a ser trabalhada nas escolas públicas.

Um novo olhar: currículo cultural e crítico; buscaremos ampliar a discussão da cultura como um campo contestado e ativo na teoria curricular, aliado a questões didáticas e de etapas de desenvolvimento. É em Paulo Freire, nos teóricos críticos – Henry Giroux (1997, 1981, 2002) e Michael W. Apple (1982), nos brasileiros estudiosos do grupo curricular Antonio Flávio Moreira (1995, 2002) e Tomaz Tadeu da Silva (1994, 1995, 1996, 2002), encontraremos a reconceitualização do currículo escolar. Desguardados as diferenças, esses pensadores comungam de pressupostos que sustentam o avanço dos estudos sobre o currículo crítico. Trata-se, também de reafirmar que Paulo Freire influenciou, significativamente, para que o currículo fosse abordado na perspectiva sócio-cultural e dialógico no Brasil e no mundo.

Nessas reflexões propõe-se a Festa Junina como ‘currículo vivido’ na escola, no sentido de um currículo crítico e como artefato cultural, visando o ‘currículo vivido’ como a interação das relações sociais existentes na festa, buscando afirmar as heranças culturais das novas gerações, permitindo afirmação da identidade cultural do aluno, sobretudo como sujeito sócio-cultural.

E nessa discussão da educação, da comunicação e da cultura no projeto, levou a uma questão do currículo, considerando o professor a trabalhar as questões levantadas pela mídia, poderá definir a importância de uma prática educacional, assim como a importância de fazer essa prática através da Festa Junina, visando-a de como é

apreendida e recriada como processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, a fim de propor um projeto pedagógico, na perspectiva cultural, crítico e mediático.

No Capítulo III – Festa Junina na escola – uma prática educacional, nesta fase, aconteceu à análise dos dados coletados e das atividades realizadas, assim, procuraremos refletir sobre a importância das análises da inter-relação da educação e da comunicação: educação e procuraremos mostrar detalhadamente as etapas da parte prática da pesquisa.

O objeto de estudo apresentado propõe uma abordagem mais profunda e de outras perspectivas que, certamente, irão aumentar o leque de entendimento dele, desse modo, esse objeto poderá ter a possibilidade de ampliar e provocar um debate sobre a educação como projeto pedagógico mediático ou pedagogia mediática no interior de uma cultura e da identidade cultural na escola.

Mas a proposta é culminar a pesquisa com ações para desenvolver habilidades e tendências comunicacionais nos alunos, promovendo capacidade crítica dos meios de comunicação, o interesse pela pesquisa com temas próprios como suas tradições e cultura local, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem através da educação, interagindo com o local e produzindo trabalhos pedagógicos resultado dessa prática educacional.

Conforme observa Kaplún (1993), possibilitando configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo do ensino-aprendizagem possa dar lugar à expressão pessoal dos sujeitos educandos – alunos – desenvolver sua competência lingüística, propiciar o exercício social mediante o qual se apropriaram dessa ferramenta indispensável para sua elaboração conceitual, e em lugar de confinarmos a um mero papel de receptores, criar condições para que eles mesmos gerem suas mensagens pertinentes em relação ao tema que estão aprendendo <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Cf. KAPLÚN, Mário. "Del educando oyente al educando hablante". En: *Dia-logos de la Comunicación*. FELAFACS, Lima, 1993, p. 37.

Para atingir esse propósito, demos início à reflexão sobre a realidade na qual estava inserida a pesquisa; do contexto cultural dos alunos; da re-contextualização dos temas propostos na pesquisa: comunicação, educação: educomunicação e cultura, assim como da interação com o currículo cultural e crítico, e a partir desse embasamento teórico, oportunizou potencializar os saberes próprios da cultura local nos processos educativos/comunicativos, visando a percepção, a compreensão, interpretação dos contextos histórico-culturais nas práticas pedagógicas.

De modo de permitir um entendimento de cada etapa da parte prática, definimos as atividades em três etapas: encontros, seminário e produção criativa a partir da prática da prática educomunicativa. As etapas se desenvolveram no mês de setembro e outubro de 2004, procurando na primeira atividade abordar as questões sobre a avaliação do “1º SESICULTURA – Festa Junina”, enquanto ao segundo, nos detivemos com mais ênfase no conteúdo das matérias, a fim de realizar a releitura do trabalho, através da prática da linguagem/leitura do vídeo-amador e as fotografias na sala de aula, finalizando com a produção criativa de novas narrativas do projetado no vídeo e visto nas fotografias.

Nessa fase, as alternativas de trabalho na escola foram construídas em etapas aproximativas e cumulativas, permitindo o "feedback" constante dos participantes envolvidos, isso, possibilitou-nos criar um diálogo, sendo o início do processo de reflexão sobre o que foi projetado, sempre motivando ao diálogo e estimulando a reflexão crítica da história vista, questionando as atitudes e ações frente às circunstâncias similares no cotidiano, despertando a necessidade de analisar o que vêem e ouvem, para a formação de uma consciência crítica de sua realidade e entorno. Isso estimulou a elaboração de trabalhos de aplicação como resultado da reflexão motivada pela história vista, assim mesmo, realizou-se um debate sobre os temas abordados na projeção.

Confirmamos a ação e o compromisso desta prática, com a motivação a descobrir e expressar com atitudes positivas sobre o projetado, associando a suas vivências e com isso, convidamos a construir e expressar suas próprias mensagens, desenvolvendo livremente a imaginação, assim como incentivando para que produzam suas próprias historietas, desenhos e poesias.

Contudo, reconhece-se que há uma sociedade da multimediatização, cresce a urgência de reconhecer o fenômeno da comunicação e a necessidade de forçar na expressão e, a respeito, consideramos que devem dedicar-se esforços dos centros de ensino na atualidade. O estímulo à criatividade, a criticidade, ao diálogo, teria que ser um dos objetivos importantes que as escolas possam incorporar em seus projetos pedagógicos mediáticos, onde a inter-relação da educação e comunicação propõe-nos espaços de diálogo, sendo a Festa em si uma mediação.

Finalizando, apresentaremos as considerações e propostas finais sobre a temática investigada, percebendo a necessidade de continuação da pesquisa, sobretudo de prática, avaliação contínua e feedback ou retroalimentação dessa prática, com alunos, professores, coordenadores pedagógicos, enfim, a escola e a mídia no contexto da cultura local. Pois nosso objeto de estudo, em certos momentos da pesquisa, propôs a necessidade de outras abordagens e perspectivas que, certamente, terá um significado importante e valioso para a comunidade escolar alagoana, em especial a pilarense.

Tal objeto poderá ter a possibilidade de ampliar-se definitivamente para debates, encontros, seminários, estudos e projetos pedagógicos mais amplos, no contexto da realidade local, onde seja aplicado e desenvolvido, possibilitando o diálogo entre a escola e a cultura local com os meios de comunicação e tecnologias de informação. Além de motivar a uma formação continuada de professores no interior da mídia e da cultura – Festas na sala de aula, gerando espaços de diálogo, criatividade, criticidade, onde as “vozes” sejam escutadas, ouvidas e respeitadas nas suas experiências sócio-culturais tanto dos alunos, professores como dos precursores da cultura local, para sua valorização, preservação e difusão.

## CAPÍTULO I – HISTÓRIA E FESTAS DE PILAR

“Falar em cultura como tradição sem falar em memória é não tocar no nervo do assunto. A memória é o centro vivo da tradição, é o pressuposto da cultura no sentido de trabalho produzido, acumulado e refeito através da História”, Alfredo Bosi.<sup>7</sup>

Conhecer como vivem, trabalham e mantêm sua identidade foi um desafio proposto já no início da pesquisa. A escolha pelo município de Pilar enquanto universo espacial da pesquisa vincula-se ao fato das tradições culturais e folclóricas serem mantidas vivas, resultado disso, hoje tem o maior calendário de Festas Populares e Religiosas do Estado, além de ocupar um lugar singular na história social e econômica de Alagoas, com o seu particular patrimônio cultural e natural que a caracterizou no passado e a caracteriza no presente.

Procurar entender a complexidade cultural pilarense requer, antes de pretensas tentativas de análise, a compreensão do contexto social, cultural e histórico da cidade, e para isso, precisa-se “olhá-la e senti-la”. Ao abordá-la, a partir dos fatos históricos do século XVIII, não se busca apenas recontar a história de Pilar, mas, especialmente reconstituir, através dos dados bibliográficos, documentais, depoimentos, histórias de vida, estórias, memória popular transmitida oralmente de geração em geração, em cujos espaços realizamos a re-leitura dos processos sociais que circunda entorno e dentro das Festas Populares e Religiosas como formadora dos símbolos que determinam a identidade cultural do município de Pilar.

A cidade de Pilar com a lagoa Manguaba, que domina toda a paisagem e a sede do município, têm ruas estreitas, calçadas de pedras, praças bem conservadas e pitorescas, fazendo parte dessa particular paisagem o conjunto arquitetônico histórico-cultural, construído entre o século XVIII e XIX, como a Igreja de N.S. do Rosário (1/11/1800) – antiga capela do Engenho Velho; Igreja Matriz Nossa Senhora de Pilar (1879), antiga capela do Engenho Pilar, assim também, a Igreja de São

---

<sup>7</sup> Ver, BOSI, 1987, p. 53.

Benedito, provavelmente erguida por escravizados no século XIX; Prédio da Sociedade Fraternidade Instrução e Beneficência de Pilar (1884); Prédio do Cinema Poeirinha (1895), desativado, e o Prédio da Cadeia Pública – construído no século XIX, antigo Theatro N. S. do Pilar – construções que imitavam a linguagem de inspiração neoclássica, mas mantiveram seus partidos de planta, sistema e técnicas construídas nos mesmos velhos padrões da arquitetura colonial (Goulart apud Ramalho, 2003), remontam e reproduzem espacialmente o modelo brasileiro de cidade colonial.



**Figura n° 1– Praça Floriano Peixoto e Igreja Matriz N. S. do Pilar.**  
Fonte: Salomé García, 2003.



**Figura n° 2– Igreja São Benedito**  
Fonte: Salomé García, 2004.



**Figura n° 3– Casa da Cultura “Prof. Arthur Ramos”**  
Fonte: Salomé García, 2004.



**Figura n° 4– Antigo Colégio Ginásio Nossa S. do Pilar**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Também se pode observar os velhos sobrados, construídos em grande número, por volta do último quartel do século XIX, pertencendo, na sua maioria, aos comerciantes que ali se instalaram e aos donos de engenhos, muitos desses sobrados demolidos, mas ficaram alguns como o prédio da Academia Pilarense de Letras; o antigo Ginásio Nossa Senhora de Pilar, hoje reformada, a Escola Nossa Senhora de Pilar; a casa familiar de Arthur Ramos, hoje, a Casa da Cultura “Prof. Arthur Ramos” e a Casa do sobrado n° 1555. Todos eles são testemunhas de sua história. Os bairros Engenho Velho, Pernambuco Novo e Torrão, também fazem parte desse núcleo primitivo, originado no século XIX e o Centro, antigamente bairro de moradia dos setores sociais mais abastados da cidade, hoje se concentram o órgão de administração pública do Município, escolas, estabelecimentos comerciais e agências bancárias, demarcados pela histórica Praça Floriano Peixoto.



**Figura n° 5– Casa Grande do Engenho Novo.**

Fonte: Helena Rodrigues, 2003



**Figura n° 6– Casa Grande do Engenho Flor do Paraíba.**

Fonte: Helena Rodrigues, 2005

Quanto aos engenhos de açúcar, durante a época da Colônia, Pilar tinha mais de 27 engenhos, nos dias de hoje, resistindo ao tempo, ainda existem oito engenhos, tais são: o Engenho Velho, primeiro engenho da cidade, hoje a Escola Estadual Oliveira e Silva; Engenho Grajaú de Baixo, há 1Km do Centro da cidade, só ficou ruína da antiga capela; Engenho Grajaú de Cima, há 1Km do Centro, pertence atualmente ao Sr. Humberto Casado de Lima, tem o complexo arquitetônico totalmente preservado; Engenho Lamarão, há 3Km do Centro, o único que fica às margens da lagoa Manguaba, preserva a capela e a casa-grande; Engenho Terra Nova, de propriedade da Usina Terra Nova, preserva a Capela original, construída

entre os séculos XVIII e XIX; Engenho Novo, há 3Km do Centro, preserva a casa-grande, a capela e a senzala, já o prédio do engenho esta em ruínas, atualmente pertence ao Sr. Afrânio Lages; Engenho Flor do Paraíba, há 2Km do Centro, preserva a casa-grande, hoje funciona a Fábrica de Laticínios Pajuçara e, pertence ao Sr. Mário Lages, finalmente o Engenho Oriente, há 2Km do Centro, tem a casa-grande com suas características originais, mas se encontra abandonado.

O município de Pilar, fica a pouco mais de 32 Km da capital Maceió, fazendo parte da zona que segue a litorânea para o interior, mais próximo do sudeste, região montanhosa, limita-se ao norte com os municípios de Atalaia e Rio Largo, ao sul com Marechal Deodoro e São Miguel dos Campos, a leste com a lagoa Manguaba e o município de Santa Luzia do Norte e a oeste com os municípios de Boca da Mata e Atalaia. Conta com uma área de 221,6 Km<sup>2</sup>, onde sua área municipal abrange a sede urbana, os povoados de Bento Moreira e Chão do Tangil, além de cinquenta e quatro fazendas e sítios (SEBRAE/PRODER, 1998).

No município, podemos deparar, ainda algum trecho de densidade contínuo de vegetação remanescente da Mata Atlântica, nas encostas e borda do tabuleiro, localizado, nas fazendas Lamarão e São Pedro, está última, teve parte de sua área reconhecida oficialmente como Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN), através da Portaria n° 12.195 – N-IBAMA, de 08/02/1995. Também considerada como patrimônio natural, esta a lagoa Manguaba ou Alagoa do Sul, que “antigamente se chamou de *Mamanguaba*, nome que lhe botaram os índios e mamelucos de língua geral tupi, e que os colonos abreviaram para Manguaba e estão ainda em suas terras e canaviais os engenhos de colonização” (Lindoso, 2000, p. 23), também foi chamada pelos indígenas de “para-y-guera” = Paraíba antigo. A lagoa é a maior do território alagoano - com uma extensão de 28 Km x 5,0 Km de largura-, de grande importância sócio-econômica, ambiental, histórica e cultural para a vida da cidade desde os tempos da povoação. Atualmente, com sua orla lagunar pavimentada, se desenvolve diversas atividades públicas da cidade, situação que alterou algumas das tradições culturais locais.

Entre suas atividades e fontes econômicas, que impulsionam o desenvolvimento de Pilar, esta a tradicional pesca, sustento da maioria da população, bem como as grandes áreas de cultivo da cana-de-açúcar, e as indústrias, DIAS D'ÁVILA, fábrica de engarrafamento e distribuição de água mineral; CAMPESTRES, beneficiamento de polpa de frutas; LATICÍNIOS PAJUÇARA, beneficiamento de leite e produção de queijos, iogurtes e doces; PILAR TINTAS E NAQUIM, ambas de fabricação de tintas; e desde o ano de 2001 a PETROBRAS, com a Unidade de Processamento de Gás Natural (UPGN) no Pilar, contribuem ao desenvolvimento e progresso do município.

E segundo dados do Censo de 2000 do IBGE, registra uma população total de 31.157 habitantes, dos quais 90,27% vivem na sede urbana e 9,72% na zona rural, ainda de acordo com o Censo, Pilar registra 64,3% da sua população acima de 10 anos alfabetizada, o que corresponde ao universo de 15.431 habitantes (IBGE, 2000).

### **1.1 Uma breve contextualização**

[...] O governante holandês, que dividiu a região de Alagoas em “Alagoa Borealis” e “Alagoa Australis”, deu a esta última (Alagoa ad Austrum ou Alagoa do Sul) “pela riqueza da pesca, o brasão com três tainhas, postas em pala no campo verde do escudo” [...] (CASCUDO, 1940, p. 18).

O historiador alagoano Dirceu Lindoso, refere-se a citação de Cascudo (1940) da “Alagoas Borealis” em seu livro “Formação de Alagoas Boreal” (2000), faz abordagem da descoberta da historiografia alagoana, através dos objetivos espaciais da colonização de Alagoas, o qual considera chave para decifrar o código histórico de Alagoas. É nessa perspectiva, que inicialmente, tentaremos compreender nosso espaço de pesquisa – o município de Pilar. O autor enfoca seu estudo em três grandes partes, chamadas de pólos de colonização de Alagoas: Penedo (1570); Porto Calvo (1590) e Santa Luzia do Norte (1608) – Alagoas (1611). Assim como, a designação de Alagoas Pars Borealis: cujo pólo de colonização era Porto Calvo, e do rio Santo Antonio Grande ao rio São Francisco designou-se de Alagoas Pars Meridionalis, cujo pólo de colonização era Penedo, nomes designados

durante administração holandesa-flamenga da Companhia das Índias Ocidentais – século XVI e XVIII.

Na descrição do terceiro pólo de colonização no extremo sul do antigo Pernambuco que foi Santa Luzia-Alagoas e das características do Alagoas Pars Borais, situa-se a região de Pilar. Lindoso (2000), descreve as características desse pólo, como “não é fluvial, como o penedense; não é mesopotâmico, como o porto-calvense, mas lagunar. Situado em duas lagoas: a Mundaú e a Manguaba, os antigos costumavam chamá-las de: lagoa do norte e lagoa do sul” (LINDOSO, 2000, p. 16), de fato a região de Pilar pertence à lagoa do sul o Manguaba. Como o mesmo autor, indica esse pólo, servia de base para a conquista e ocupação do vasto planalto interior, que levava aos férteis campos de Inhauns e ao vale do Paraíba e nessa cultura lagunar que o Mestre Theo Brandão colheu o que dela existia de melhor: suas tradições populares.

Dirceu Lindoso (2000), nos apresenta dois estilos urbanos da geografia de Alagoa, diferentes, classificados como dois tipos de sociedades, denominando ao primeiro como modelo penedense e ao segundo como modelo porto-calvense, sendo este último, característico do município de Pilar, assim, ele define, as características do modelo porto-calvense,

é formado por um grande círculo de sentido centrípeto, que aglutina os diversos pontos de colonização espalhados numa moraria de matas e extensões baixas de brejos alagados em torno da colina fortificada, com suas características singulares, como ruas singelas e ladeiras à maneira das ruas de tantas aldeias portuguesas, gente orgulhosa e brava, de orgulho espanhol e braveza lusitana (LINDOSO, 2000, p. 17-19)

Nisso, enfatiza que existem dois processos históricos de colonização, criados no território hoje de Alagoas, um baseado no pastoreio e na ausência de escravidão: modelo o penedense; outro baseado na *plantation* açucareira, com presença da escravidão negro-africana: modelo porto-calvense, com suas peculiaridades de comportamento e de cultura, ao qual descreve

um, o penedense, com traços democráticos em sua organização social de franca estruturação, sendo o boi, um elemento de democracia pastoril e expandindo-se em direção ao sertão; outro, o porto-calvense, com forte e perversa estruturação social com a ausência de elementos democráticos, sendo a cana de açúcar, um elemento de autoritarismo agrário e expandindo-se por toda zona das matas (LINDOSO, 2000, p. 42-44).

Também o autor destaca as particularidades culturais na formação social da *Pars Borealis* em porto-calvense, que se estruturou como uma sociedade senhorial agrária, cujo fundamento econômico era a *plantation* açucareira. Sendo de fato, uma sociedade de senhores-de-engenho, baseada numa aristocracia rural, moradora de luxuosas casas-grandes, detentora do poder político local que durou três séculos, de um lado; de outra baseada no trabalho escravo de milhares de colonos africanos, que aqui permaneciam para sempre morando em senzalas. Sobre isso, define a polarização social, em três linhas

1ª senhores-de-engenho/escravo; 2ª senhor-de-engenho/brancos pobres colonos e trabalhadores mecânicos; e a 3ª brancos pobres colonos e trabalhadores mecânicos/escravos. Sendo, esse tipo de estruturação social típica das empresas agrárias da zona da mata da Pars Borealis (LINDOSO, 2000, p. 47-48).

Nessa linha de raciocínio, considera-se ao município de Pilar parte desses modelos como espaço geográfico, histórico, político, econômico e sócio-cultural, assim, nesse contexto, percorremos a história de Pilar, que nos remonta a uma antiga Vila de pescadores, nas nascentes da lagoa Manguaba, que marca o período da conquista e povoamento de Alagoas, iniciando depois do ano de 1560 com Duarte Coelho de Albuquerque, segundo donatário da Capitania de Pernambuco.

A historiografia alagoana, conta que na época, o português Diogo Soares da Cunha, o donatário Duarte Coelho de Albuquerque doou em 1591 uma sesmaria de cinco léguas da costa e sete se adentrando pelo interior, da enseada de Pajussara a foz do rio São Miguel, que teve como referência à boca da lagoa Manguaba (DIÉGUES. Jr, 1980). Coube a este, fazer na regia das lagoas, o mesmo que coubera a Cristóvão Lintz: repartir terras, fundar engenhos e levantar Vilas. Retornando a Portugal, fez seu procurador o capitão-mor Henrique de Carvalho, sogro do seu filho Gabriel Soares que, por morte prematura do Capitão-mor,

assumiu os negócios do pai, posteriormente, Gabriel Soares tornou-se o Alcaide-mor de Magdalena, Vila que se chamou, sucessivamente, Santa Maria Magdalena da Lagoa do Sul, Alagoas do Sul, Alagoas e Marechal Deodoro, em cujas terras viria a se erguer o Engenho Velho, que logo dera origem a cidade de Pilar.

Tanto os historiadores quanto os relatos orais que foram passando de geração em geração, hoje fazem parte do imaginário popular, relatam três lendas que deram origem à cidade de Pilar. A primeira lenda, conta que um primitivo agrupamento de casas humildes se formou as margens da lagoa Manguaba, no início do século XVII, onde havia um engenho de açúcar movido a água, dando origem ao nome de Pilar, segundo Alfredo Brandão, arqueólogo e escritor alagoano, descreve, que ao chegarem naquele recôncavo, as famílias dos colonos portugueses, provenientes da Vila de Magdalena, nesse local se encontrou uma casa de madeira e palha, sustentada por um pilar de pedra, de aspecto circular com telhado de palha, paredes de madeira de goiabeira e altura de muito metros, a casa estava abandonada, e pensando tratar-se de habitação indígena, os colonos mantiveram-se afastados até constatarem que estava desabitada (Brandão A, 1999).

Pouco se sabe dessa lenda, mas é de fato que não existia mais nenhuma casa quando se levantou o primeiro engenho de açúcar, e como relata Alfredo Brandão, “[...] que provavelmente em péssimas condições, foram aproveitadas suas madeiras para a construção das moradias daqueles que a encontraram, sobrando apenas o pilar, nascente designação da Vila que ali se instalaria” (BRANDÃO A, 1999, p. 12).

A segunda lenda, relata que um grupo de pescadores achou sobre um pilar de pedra existente as margens da Lagoa Manguaba, uma imagem de Nossa Senhora que tinha as palmas das mãos unidas oferecendo um pequeno pássaro, recolhida a imagem é levada para uma capela, em pouco tempo ela foi novamente encontrada no mesmo local, fato que foi interpretado pelos pescadores como sinal para que no lugar se edificasse um povoado que, ao se concretizar, recebeu o nome de Pilar (Santa’Anna, 1959).

Esse mesmo imaginário assegura que a imagem da santa ficou sob a posse do Alcaide-mor Gabriel Soares, no engenho de sua propriedade, o Engenho Velho era um dos mais antigos da região das Alagoas, dando origem à cidade de Pilar, tendo lá desaparecido a imagem.

Sabe-se que Gabriel Soares fundou, no início do século XVII as primeiras fábricas de açúcar na região do litoral-centro do território de Alagoas, as quais chamou de Engenho Velho e Engenho Novo. Este Engenho Velho, na época da dominação holandesa, pertencia a Domingos Rodrigues de Azevedo, conforme atesta o relatório de Johannes van Walbeeck e Henrique Moucheron datado de 1643: “as terras da parte ocidental da lagoa são do Engenho Velho que fica a beira-mar e pertence a Domingos Rodrigues de Azevedo, que comprou de Gabriel Soares” (Walbeeck e Moucheron apud Sant’Anna, 1959).

Segundo Manuel Diegues Júnior, “estando já feita a capela no Engenho que ora faço e onde moro, sob a invocação de Nossa Senhora do Rosário. Quando fez seu testamento Gabriel Soares estava edificando um engenho; a casa-grande esta já pronta; construída no momento a capela de N.S. do Rosário” (DIEGUES Jr., 1980, p. 66). Se pode admitir que o chamado Engenho Velho por ele (Gabriel Soares) referido como estivesse fazendo o mesmo Novo, já existente em 1638, com a invocação religiosa de Nossa Senhora do Rosário, a invocação é a mesma, e reafirma o autor,

não conhecer outro engenho no Pilar tendo a mesma santa como padroeira, desse modo, indica que é aceitável a hipótese, de que Gabriel Soares estava remodelando o primitivo engenho, ou ampliando e concluindo, considerando-se sobretudo, pelos prejuízos trazidos pela invasão holandesa, a isso o autor, destaca se bem que diga no testamento estar doente, sabe-se que Gabriel foi uma das vítimas principais da sanha holandesa nas Alagoas em 1639 (DIEGUES Jr., 1980, p. 65-68).

Durante esse longo período invasor dos holandeses, pouco ou quase nada, se tem registrado na história sobre a chegada ou passada dos holandeses por Pilar, já em 1645 o Sítio Salgado, hoje um povoado homônimo, serviu como ponto de partida para a expedição do capitão holandês João Blaer, iniciando assim a saga

pelo Vale do Paraíba com o objetivo de destruir Palmares, como relata Alfredo Brandão no livro 'Os Negros na História de Alagoas': "a expedição partiu do lugar Salgados, ao sul de Alagoas (Marechal Deodoro), no dia 26 de fevereiro de 1645 (...). Salgado era o nome do sítio onde se achava o engenho novo de Gabriel Soares. Ficava portanto no ponto onde hoje é a cidade de Pilar" (BRANDÃO.A, 1999, p. 26).

Outros registros referentes ao Engenho Velho, relatam que no ano de 1750, ele passou a pertencer ao português Matheus Casado de Lima – que fora devoto de São Mateus – Juiz Ordinário de Alagoas, também proprietário do Engenho Pilar, falecido em 1788 herdou as duas propriedades o seu filho, José Casado de Lima, falecido em 1827. Em 1831 as terras foram compradas por um espanhol, José de Mendonça Alarcão de Ayala (um dos filhos de Jose de Mendonça de Matos Moreira, 14º Ouvidor da Comarca de Alagoas, no período de 1779 a 1798), passando a ser conhecida, apenas como Engenho Pilar (Ramalho, 2003).

A última lenda sobre a origem da cidade de Pilar, que a tradição conserva até hoje, conta que o dono de engenho, o espanhol José de Mendonça Alarcão Ayala, descendente do Barão do Mundau, conhecedor das lendas acerca da imagem achada nas águas da lagoa Manguaba e da lenda sob a imagem achada num pilar, aproveitou uma viagem a sua terra natal, à Espanha para trazer de Saragosa, uma imagem de Nossa Senhora de Pilar para substituir a que desaparecera – a igual que a antiga lenda espanhola, na época existia a capelinha do Engenho sob a invocação de São Mateus, outrora estivera sob a invocação de Nossa Senhora do Rosário, então considerado padroeiro da Vila.

Com a chegada da imagem, vinda da Espanha para a capela do Engenho – hoje, a Igreja de N.S. do Rosário, então sob a invocação de São Mateus – que atendia aos fiéis do povoado, desmembrado eclesiasticamente da Freguesia de Alagoas pela Lei provincial nº 250, no dia 08 de maio de 1854, sob a invocação de Nossa Senhora de Pilar, a partir disso, passou a chamar-se oficialmente de Pilar (Lages Filho, 1972).



**Figura n° 7 – Antigo Engenho Velho – Escola Estadual Oliveira e Silva**  
Fonte: Salomé García, 2004

[...] o Engenho **Velho** já hoje não existe, nem poderia existir; transformou-se, evolui e é hoje cidade: a cidade de Pilar. Uma carta do Dr. Manuel Veríssimo da Costa Pereira dirigida há Dias Cabral, esclarece que o engenho Velho fora edificado sobre a fralda de um monte chamado “Urubu”, em lugar ocupado atualmente por uma rua da cidade, denominado Engenho Velho. Adianta o missivista: “*Nas terras do Engenho **Velho**, novos engenhos foram criados, segundo registra Craveiro Costa: subdividindo as primitivas terras aparecem os engenhos Pilarzinho, Pilar, Grajaú de Baixo, Grajaú de Cima, Lamarão*” [...] (DIEGUES Jr., 1980, p. 64-65).

### 1.1.1. Anos dourados de Pilar

Com Inácio José de Mendonça Uchoa, na presidência da Província, Pilar foi elevada à categoria de Vila pela Lei nº. 321, de 1º de maio de 1857, o novo ordenamento político - administrativo propicia a quebra de um certo isolacionismo com outras cidades da região, geograficamente a Vila de Pilar encontrava-se numa área mais próxima a outros centros de certa importância comercial, como as cidades de Penedo e Maceió.

Durante a segunda metade do século XIX, a província de Alagoas, que se desmembrara da Capitania de Pernambuco desde 1817, apresentava bons indicadores econômicos e desenvolvimento na produção de açúcar, seguida pela do algodão, assim como outros produtos menores, como o cultivo de feijão, do milho, do fumo, do arroz, da mandioca e do coco, referenciados no Almanak Administrativo da Província de 1875, evidenciando o crescimento das Vilas mais próximas do litoral que eram servidas de rios e lagoas, os quais favoreciam o escoamento das produções.

Era o caso de Pilar, sua privilegiada localização às margens da lagoa Mangüaba lhe permitia uma condição especial de entreposto comercial por onde se escoava toda a produção de açúcar bangüê e de passageiros vindos das povoações e engenhos do Vale do Paraíba como Atalaia e Capela, com destino as cidades de Maceió e Pernambuco. Este fluxo transformou a Pilar num terceiro maior entreposto comercial, rivalizando em importância econômica, política, social e culturalmente com Maceió e Penedo, e segundo Diegues Jr., “Pilar tornou-se importante núcleo do comércio açucareiro, talvez pela facilidade e barateamento do transporte para capital, pela lagoa e canais. De Atalaia, Capela, Anadia, Viçosa, o açúcar descia para o Pilar, e daí em barcaças era transportado para Maceió [...]” (DIEGUES, Jr., 1980, p. 123).

Econômica e socialmente importante, Pilar mereceu ser inclusa no roteiro de viagem de D. Pedro II em sua visita às Províncias no Norte do Império, no ano de 1860. Em uma comitiva Imperial viajou de Maceió para Pilar no navio a vapor de nome PIRAJÁ, desembarcando na cidade no dia 10 de janeiro, na Praça do Desembarque – hoje, Secretaria de Educação – a multidão acompanhou os visitantes até o “Sobrado do Barão” (demolido, hoje, uma escola), local onde ficou hospedado D. Pedro II.

D. Pedro II, e a comitiva participaram de um baile realizado em sua honra num antigo casarão – atualmente, o prédio da agência dos Correios – dize-se que na grande festa, para servir as refeições e principalmente o banquete Imperial, o Sr. Nicolau Mota (parente do Barão do Mundaú) mandou encomendar na Tchecoslováquia as louças de fina porcelana européia, incluindo-se um vaso de ouro maciço, que foi oferecido a D. Pedro II, como gesto de lembrança desse acontecimento.

Esse acontecimento foi gerador de novos comportamentos sociais, junto com o vigor do comércio que foi fundamental para o desenvolvimento urbano da Vila de Pilar, considerando-se o que registrava em suas páginas o Diário do Comércio de Maceió, de 06 de junho de 1861, reproduzido por Craveiro Costa (1930)

É na verdade a rainha da Província, e o porvir o mais espaçoso e prospero a espera segundo promete suas proporções e seus engrandecimentos. Além de algumas propriedades interessantes que já tem, dois lindos sobrados se estão acabando, situados na rua da Boa Vista, (...). Cumpre agora que o referido proprietário reunido como seu cunhado, que também possui um bellissimo sobrado, façam calçar a rua do Cravo (...). Dizem que vais se criar um teatro aqui e que pelo Natal teremos um drama (...). (LAGES FILHO, 1972, p.110)

A exemplo de outras localidades brasileiras, o crescimento do núcleo urbano de Pilar tomou impulso nessa época – a partir da segunda metade do século XIX – durante o reinado de D. Pedro II, período em que o Brasil ingressou numa fase de progresso, determinado por vários fatores. Dentre eles, a riqueza proveniente da expansão da economia cafeeira, o aumento da população, o gradativo abandono da escravidão, a chegada dos imigrantes e o aparecimento do trabalho livre, a ampliação do mercado exterior e as novas relações econômicas e o surgimento das ferrovias.

Em maior ou menor proporção, as cidades brasileiras adotaram os novos padrões urbanísticos usados por modelos europeus, assim, tinha sido com São Paulo, que de pequena cidade até meados do século, transformara-se num centro de vertiginoso crescimento depois de 1867, com a abertura das primeiras estradas de ferro e fora também com a cidade do Recife, a cidade de Salvador e a do Rio de Janeiro, todas foram reordenadas e modernizadas.

Transformações como essas, não foram similares em todas as regiões do Brasil. No interior do Nordeste, particularmente, foram mais lentas e menos profundas, no entanto, alcançaram pequenas localidades como Pilar, que no auge das mudanças que alteraram a vida social brasileira, passava à condição de cidade.

Num acentuado processo migratório e no conseqüente contato com novos hábitos culturais, ao emancipar-se Pilar no 16 de março de 1872, através da Lei nº 624 da cidade de Atalaia, foi configurando sua Autonomia Administrativa, sendo o fator de grande significado para seu desenvolvimento, os primeiros sintomas se dá através das atividades do crescente comércio, onde os negócios de açúcar e do algodão tratados em Pilar instigaram muitos comerciantes a se fixarem na Vila e

abrirem variadas casas comerciais para atender a população que aumentava, conforme relata Craveiro Costa, referindo-se a esse período, “ao lado da gente humilde que por aí se fixara, atraída pela facilidade de subsistência encontrada fartamente na lagoa Manguaba, estabeleceram-se mercadores portugueses e outros aventureiros. Pouco a pouco o comércio ampliou os limites do povoado (...)” (COSTA, 1930, p. 38).

A elevação à condição de cidade, aproximaria Pilar, politicamente e culturalmente de outros centros, a começar pela capital da Província, modelo mais próximo, e do Rio de Janeiro, padrão de cidade, por enquanto “centro luxuoso e brilhante do império econômico do café” (APRATTO, 1979, p. 14).

Enquanto, no Sul, a cultura do café, exigia um sistema de transportes mais moderno como o desenvolvimento ferroviário nas áreas em que predominava a produção e cultura do café, que se estendera pela região sudestes concentrando no vale do Paraíba do Sul, por essa razão foram instaladas as primeiras ferrovias brasileiras, que ligavam o interior do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo ao litoral.

O mesmo não ocorreu com a região Nordeste que, tendo perdido a posição de maior produtora nacional, deixara de comandar as decisões econômicas do país. A perda de influência levou o Nordeste a atrasar-se na corrida ferroviária, continuando a utilizar bastante os transportes marítimos e fluviais, especialmente nas lagoas e nos rios que escoavam o açúcar. Assim em Alagoas a navegação continuou sendo o principal meio de transporte de mercadorias, que ao contrário do setor ferroviário, foi objeto de contundente investimento, para que várias cidades como Porto Calvo, Porto de Pedras, Camaragibe, São Miguel, Coruripe, Penedo, Alagoas e Pilar fossem servidas (Apratto, op.cit.).

Intensificado a partir de então, o comércio respondeu pelo crescimento da cidade, que da tímida situação de pequeno núcleo contido às margens da lagoa, se expandira em direção ao tabuleiro costeiro, formando a Chã de Pilar. O que é refletido no censo de 1890, onde se registrava a população do município em 13.348

habitantes, dos quais aproximadamente 52% deles residiam na área urbana, investida de melhorias graças ao aumento de arrecadação oriunda do comércio e da produção de seus mais de 27 engenhos de açúcar e efervescente na sua vida cultural e social.

Esses fatos foram relevantes para o desenvolvimento sócio-cultural de Pilar, sobre isso, Dirceu Lindoso (1981), aponta que foi tomando corpo a partir deste período, construído na interação entre o “erudito” e o “popular”. Falar em “erudito”, não significa dizer que existisse na cidade uma produção cultural digna de ser considerada como tal, mas sim, que no espaço da elite econômica local, formara-se um ambiente cultural diferenciado. Composto pelos membros da aristocracia rural açucareira e pelos ricos comerciantes, o meio literário, artístico e musical de Pilar – considerado um dos mais férteis da Província – buscava aparentar nessa erudição, o modelo de urbanidade que a todos orgulhava.

Essa efervescência do ambiente cultural “erudito” da cidade atestava-se pelo número de agremiações ligadas às artes, à música, ao teatro e às letras, inaugurando-se importantes espaços culturais, como a primeira Biblioteca Pública no salão da Sociedade Juventude Pilarense; a Sociedade Dançante Recreio da Juventude; a Sociedade Dramática Fênix Pilarense, assim como as Sociedades Musicais e Filarmônicas Artísticas: União Musical e Euterpe Pilarense e a Sociedade Dramática de Amadores. Em o editorial de Pilar de 24 de junho de 1874, registra-se um espetáculo beneficente ocorrido no “Theatro Nossa Senhora de Pilar”, [...] encenava, sob aplausos, velhos dramalhões de capa e espada e hilariantes comedias [...], tudo isso formavam um ativo grupo de entidades culturais dedicadas, à produção literária, ao estudo e ao ensino da música e do teatro. (Santa’ Anna, 1959).

Com destaque, a Sociedade Fraternidade e Instrução dos Caixeiros de Pilar, fundada em 20 de julho de 1884, pelo comerciante português Pedro da Motta Lima, agregava aos profissionais do comércio em torno de atividades culturais e recreativas. Além de existir uma razoável biblioteca, funcionava um curso de Língua Portuguesa.

As Sociedades como a dos caixeiros-viajantes, dos artistas e dos literatos, se organizaram na Província de Alagoas, como alternativa mais democrática aos clubes das elites oligárquicas, cujo acesso era restrito para os não nascidos naquela classe social: “somente entravam naqueles recantos aristocráticos e abastados, senhores de engenho, ricos proprietários rurais, ricos comerciantes, doutores” (APRATTO, 1979, p. 30; Santa’Anna, 1959).



**Figura n° 8– Sociedade Fraternidade e Instrução dos Caixeiros de Pilar.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Hoje, conhecida como a Fraternidade, que no passado desempenhou um papel importante na sociedade Pilarense, enquanto responsável pelo oferecimento de serviços sociais e agregadora dos interesses de seus associados, atualmente, reúne um significativo e fidelíssimo número de sócios (não exclusivos do meio comerciário), também, matem duas escolas; acolhe a Filarmônica Raul Ramos, único grupo musical desta natureza, existente na cidade.

a Fraternidade foi a terceira sociedade fundada em Alagoas, sendo a primeira em Maceió e a segunda em Penedo e depois a de Pilar. Antigamente não existia sindicato, nem assistência social; aí eles se reuniam na Sociedade, para estudar muitas coisas, discutir os assuntos, divertir-se...., até hoje nos reunimos (Depoimento do Presidente da Sociedade, 2001, apud RAMALHO, 2003).

Dessa efervescência do ambiente cultural, na época, o mesmo ocorreu com a imprensa, que surgiu em Alagoas no 1831 com o jornal de perfil federalista, Íris Alagoense, assim nos últimos trinta anos do século XIX foi um período de

extraordinária proliferação de jornais em toda a província alagoana, existindo entre 1889 a 1900 setenta periódicos em Maceió e uns 17 jornais em Pilar, só para citar essas duas cidades <sup>8</sup>. Na época, o jornal era um grande meio de comunicação e veículo mais acessível dos escritores, poetas, artistas, entusiastas políticos, sociais e religiosos, para a propagação dos seus escritos. Também, considerado como um grande aliado dos comerciantes que veiculavam através de suas páginas, as propagandas das casas comerciais, sabia-se por eles das notícias do mundo, numa época em que o rádio e o cinema não existiam.

Durante o período de 1870 a 1918 foram registradas as existências de 39 jornais, sobre isso, Antonio Sapucaia, em seu livro “O legendário Costa Rego”, cita cronologicamente 23 jornais, dando início à tradição jornalística de Pilar, com o periódico bissetimanal “O Pilarense”, o semanário “Mercantil de Pilar” e “Sete de Setembro” (1870-1918), e outros que surgiram depois de 1918, sem longa duração<sup>9</sup>.

Eram destacáveis alguns jornais pilarenses, citado por Pedro Teixeira (1977), com declarada tendência política como “Pátria Nova”, órgão do Club Republicano Pilarense, e “Cidade de Pilar”, se dizia “uma folha livre, sem filiação a nenhum partido”, ambos do 1889. Também, existiam os de caráter crítico-literário e noticioso como “O Crítico”, “O Vigilante” (ambos de 1889); a “Educação” (1891), revista pertencente ao Externato Pilarense, da qual só se tem conhecimento de dois números; o *Vinte de Julho* e o *Caixeiro* (1892), revista literária, instrutiva, noticiosa e científica, de tiragem bimensal, criada pela Sociedade Fraternidade e Instrução dos Caixeiros de Pilar.

Assim mesmo, se destacam as figuras de importantes jornalistas, poetas, escritores e cientistas que aportaram com suas obras e trabalhos a cultura local, o poeta e escritor Zadir Índio de Santa Cruz (1880-1918), compositor popular e

---

<sup>8</sup> No livro, A Imprensa Alagoana no Arquivo Pernambucano, o historiador Pedro Teixeira faz um detalhado levantamento de todos os jornais da Província, no período compreendido entre 1889 a 1900, analisando as matérias mais freqüentes, periodicidade, jornalistas ilustres e tendências políticas. Para maiores informações, consultar: TEIXEIRA, Pedro. A Imprensa Alagoana no Arquivo Pernambucano: 1889-1900: Contribuição ao estudo da Imprensa alagoana no alvorecer da República. Maceió: Imprensa Universitária, 1977, p. 19 - 25.

<sup>9</sup> Cf. SAPUCAIA, Antônio. O legendário Costa Rego. Maceió: Edufal, 2000, p. 25-28.

internacionalmente conhecido como “Jararaca”, que compus a antologia “Mamãe Eu quero”; o primeiro jornalista do Brasil, Pedro Da Costa Rego (1889-1954); o ilustre cientista, médico, psicólogo, africanologista, sociólogo, etnólogo, antropólogo, jornalista, escritor e folclorista Artur Ramos de Araújo Pereira (1903-1949).

Vários outros homens dignificaram a história de Pilar, como: Augusto Andrade (Médico, Jornalista e poeta), Raúl Ramos de Araújo Pereira (Músico e compositor), Nilo Ramos (poeta) e o folclorista, pesquisador, Professor Ranilson França, quem fora presidente a mais de uma década da Associação de Folguedos Alagoanos (falecido em 14 de agosto de 2006), e nos dias atuais figuram: J.F. Da Costa Filho (escritor no seio da cultura brasileira), Antonio Sapucaia, formado em Direito, Desembargador (DD), José Benjamin (76), poeta e escritor “autodidata”, fundador da Academia Pilarense de Letras; Sérgio Moraes, poeta, escritor autodidata e José Inaldo Soares dos Santos, arquivista e poeta autodidata.



**Figura n° 9– José Benjamin e José Inaldo Soares dos Santos – Arquivo vivo da cultura de Pilar**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Também, outros homens e mulheres foram importantes na construção da identidade cultural de Pilar, no reconhecimento do valioso aporte à cultura popular de Alagoas e porém de Pilar, da Mestre do Guerreiro de Alagoas, Joana Gajuru, e dos Patoris comandados por D. Jacy Ayres, Maria Costa. E nos dias atuais, a importância e valorização aos Mestres de Folguedos de Pilar, o Mestre Bumba, Dom José Antonio de Lima, que comanda a Chegança “Minas Gerais”; Das Dores Braúna, Dona Maria Das Dores Santos, outrora comandará as Baianas; a Mestre Cícera, Dona Cícera Braúna – filha de Das Dores Braúna – comanda as Baianas da Melhor Idade; a Mestre Bida, Dona Benedita Santos de Lima, há 50 anos, como Mestre do

Pastoril, Baiana e Caboclinha; o Mestre Canário, comanda o Coco-de-Roda e Bumba meu boi; o Mestre Oséas, que comanda a Cavalhada; Mestre Juarez Bispo da Silva, comanda a Quadrilha “Xamêgo Show do Matuto”, e o Mestre Ângelo que sonha em ver um novo Guerreiro ressurgir em Pilar (Pilar, 2004).

Prosseguindo, na última década do século XIX, Pilar ainda podia se envaidecer da sua situação econômica, frente a outras cidades alagoanas: possuía cinco fábricas – de chapéu de sol; cigarros; rendas e bordados e de tecidos, como a Companhia Pilarense de Fiação e Tecidos, fundada pelo português Wenceslau Batista em 1892, comportaria com outras quatro o parque têxtil de Alagoas ao iniciar do século XX. Também, região reconhecida como de maior produção açucareira da Província, com cinco trapiches – Cardoso, Casemiro, Matriz, Taboca e Teixeira – atestavam o movimento do porto lacustre, responsável pelo escoamento do açúcar, oriundos dos engenhos da região – já possuía àquela época, 27 engenhos – reconhecida como de maior produção de açúcar da Província, cujos proprietários continuavam usufruindo o poder e do prestígio político, junto ao governo da Província (Carvalho 1982).

Nesse patamar histórico, com o número significativo de fábricas de açúcar em Pilar, a crise que atingira fortemente o setor açucareiro alagoano desde a abolição da escravatura, e como todos os senhores de engenhos de Pilar, havia sustentado a produção de açúcar com o trabalho escravo, não assimilando, portanto, nem o trabalho livre nem os métodos mais eficientes de plantio e fabricação, motivos que os levava a recusar as propostas do Governo Imperial de implantar engenhos centrais naquela região.

A modernização da agroindústria açucareira alagoana, através dos engenhos centrais foi lenta e difícil de implantar, considerarmos que passados quinze anos da promulgação da Lei, somente em 1892 foram instalados os primeiros engenhos centrais alagoanos: O Brasileiro, o Central Leão e o Cansação de Sinimbu, ainda, que fora ressaltado que Pilar encontrava-se entre os municípios que ofereciam as melhores condições para a instalação de uma das indústrias, mas nenhum deles foi instalado em terras de Pilar (Idem).

Nesse contexto histórico e socioeconômico, a Constituição de 1891 continua tratando a questão do ensino a partir de uma concepção elitista e excludente, sendo, as instituições escolares favorecidas por privilégios de classes utilizando mecanismos de seleção escolar e de conteúdo cultural que não proporcionava às populações marginalizadas (negros, índios, mestiços e brancos pobres) a preparação para o trabalho.

O mesmo passava em Pilar, segundo Douglas Apratto, no ano de 1887, o meio educacional de Pilar foi contemplado com dois colégios particulares de instrução primária e secundária: o Externato Pilarense, e o Internato Particular, mas o acesso à educação era restrito, pois a sociedade local carecia de educação básica, situação que foi melhorada no início do século – 1903 até 1906 – baixo o governo de Euclides Malta, faz possível a abertura de dois colégios para atender a “grande demanda” (Apratto, 1997).

### **1.1.2. Anos da República: decadência de Pilar**

Os anos da República velha são testemunha da progressiva decadência de Pilar, segundo historiadores alagoanos, foram três os fatos responsáveis por essa decadência: a não construção da usina central nas terras do município; a não construção do ramal ferroviário que ligaria Pilar à Maceió – Viçosa e, a não inclusão nos planos estaduais da estrada que acessasse o centro urbano a rodovia que ligava Maceió à São Miguel dos Campos.

A primeira negativa já se tratou anteriormente, enquanto a segunda negativa, a não construção do ramal ferroviário de Pilar-Satuba, “teve uma história muito mais longa que os poucos quilômetros que viabilizariam essa ligação, e envolveu questões políticas de favorecimento a determinadas regiões, como relata a história das ferrovias em Alagoas” (RAMALHO, 2003, p.85). De fato, a decadência de Pilar proveio da construção da estrada de ferro, ao que Diégues Júnior, diz,

fez convergir para as estações das margens do Mundaú ou do Paraíba a produção açucareira dos engenhos da região... Como que acabou o comércio pelas lagoas, em barcaças. Decaiu o Pilar, engenho que crescera, prosperara e chegara à cidade. O mesmo que acontecera a vários outros engenhos (...) (DIEGUES Jr., 1980, p. 123).

E com a última negativa, a não inclusão da rodovia nos projetos estaduais, retirou definitivamente a cidade de Pilar do sistema de comunicação eficiente, sobretudo para o transporte de mercadorias. Assim, sem receber insumos para a consecução do projeto rodoviário, o governo de Costa Rego investiu na construção dos principais trechos de ligação estadual – onde se concentravam as usinas de açúcar – deixando os secundários sem execução, nesses incluía-se o de Pilar, que sem estradas ficou a margem do eixo comercial da região.

Ao entrar no início do século XX, durante a década do 1930, os efeitos do isolamento de Pilar são registrados por José Lages Filho, em palestra proferida por ocasião do centenário da cidade,

[...] a decadência transparecia no declínio do comércio do qual haviam desaparecido as grandes lojas, fechamento dos trapiches, falência das pequenas industria (como a Fábrica de Rendas e Bordados) e das tipografias, no êxodo dos moradores mais ilustres, no abandono dos sobrados aristocráticos que haviam enobrecido as ruas da cidade e na estagnação dos engenhos, que tanto haviam contribuído para o desenvolvimento local (LAGES FILHO, 1972, p. 85).

Ao contrário de outras localidades do Estado onde se verificara, nessas três primeiras décadas, um crescimento expressivo da produção de açúcar, os engenhos de Pilar tinham estagnado. Oséas Cardoso (2003), no seu livro “Lições e Testemunhas”, relata que na década do ano 1940, a indústria têxtil, a Cia. Pilarense de Fiação e Tecidos e a pesca foram atividades que impulsionavam a economia de Pilar, registrava-se duas Usinas de açúcar e aproximadamente dez engenhos em pleno funcionamento, também funcionavam o Cine Teatro Éden e tinha apoio com subsídio municipal a recém fundada Banda de Música do município.

Percorrendo o tempo e espaços históricos, em Alagoas a década de 50, foi astucioso para economia açucareira alagoana, também o foi para a única usina de Pilar: Terra Nova <sup>10</sup>. A cidade começou a experimentar alguns reflexos que determinaram uma certa urbanização, e uma incipiente estrutura de comunicação abriu espaços para novas manifestações culturais.

Na década de 70, com a crise do comércio externo que arrastou, de modo geral, os países capitalistas, a agroindústria do açúcar de Alagoas teve a intervenção do Estado brasileiro para a sobrevivência do setor, com isso, a Usina Terra Nova que atingira seu melhor desempenho no início dos anos 80 com a produção de 760.000, chegou ao final da década com um resultado em torno de 450.000 sacas, iniciando sua derrocada a partir daí, até o encerramento das atividades na década de 90.

Com o encerramento das atividades da Usina Terra Nova, foi o final de um longo processo de decadência do município de Pilar, que se intensificara a partir dos anos 50 com a falência progressiva dos setores da indústria do município – dos vinte e sete engenhos de antes, ficaram três fornecendo matéria-prima às usinas – o comércio reduz a casas de varejo para atender a demanda local. A cidade não tinha agência bancária, existia uma pequena fábrica de farinha, um beneficiamento de café e uma olaria (Enciclopédia dos Municípios, 1959).

Outrora o vigor econômico que elevava Pilar ao mesmo patamar da capital e de Penedo, apresentou um quadro econômico dos mais desfavorável do Estado, que afundou a partir dos anos 70, sob a inevitável influencia do declínio econômico e a pobreza da população, também se manifesto na decadência cultural do lugar, e seu patrimônio material foi o primeiro a deteriora-se, assim como, o artesanato de couro, os artefatos de pesca e os santos de madeiram deixaram de ser uma herança cultural transmitida de geração em geração. Também as publicações desapareceram, símbolos de sua cultura, que afirmaram a sua identidade e de seus habitantes (Ramalho, 2003).

---

<sup>10</sup> O Engenho TERRA NOVA, é de propriedade da Usina Terra Nova, está ainda preserva a capela original, construída entre os séculos XVIII e XIX, dados obtidos segundo entrevista e visita a Usina, Pilar em 2004.

Conseqüentemente, foram desaparecendo manifestações da cultura popular, como o tradicional Guerreiro de Joana Gajuru e de Artur Bozó; os Pastoris e as Baianas de Das Dores Braúna não foram mais dançados; a Chegança do Mestre Bumba, não foi mais encenada, e na Festa de Natal na Praça da Matriz foi reduzido o folguedo que ali se apresentavam e com pouca participação da população, assim, desapareceram as Festas de cunho religioso, como a Festa do Espírito Santo, a procissão de São Pedro, outrora realizada por pescadores na lagoa Manguaba.

Ao ingressar na última década do século XX, Pilar apresentava um quadro de desequilíbrio econômico, social e cultural, que a cidade ficou frágil no sentido da construção sócio-cultural donde nasceram os símbolos identitários que lhe deram a seus cidadãos o senso de pertença ao lugar.

## **1.2 Redescoberta do Brasil: regionalização da cultura popular**

A final do século passado, dois fatos de grande repercussão política e sócio-cultural, vieram provocar lentas e substanciais alterações no país: a abolição da escravidão e a proclamação da República. Segundo ALMEIDA (2003, p. 19) “era intensa a inquietação dos intelectuais pela criação da identidade nacional; tese a favor e contra a mestiçagem, preocupação com a eugenia, esperança no passar do tempo”. Na realidade, a questão da identidade nacional versus cultura brasileira acirrou os debates dos intelectuais ao longo da história, principalmente, em três momentos: a reivindicação da independência em relação à metrópole portuguesa, em 1822; a integração jurídica dos negros (ex-escravos) na sociedade, em 1888 e a revolução de 1930.

Na década de 1920 recicla-se essa preocupação na afirmação da heterogeneidade, valorização das três fontes da cultura nacional – negra, branca e indígena – ênfase na originalidade do Brasil, “trata-se de um momento crítico de defesa da tradição luso-afro-ameríndia frente à maré de imigrantes europeus” (ALMEIDA, 2003, p.19). De fato, o homem brasileiro se caracteriza como um homem sincrético, produto do cruzamento das três culturas distintas: a branca, a negra e a índia. O conceito de povo permanece, no entanto, relativamente próximo àquele elaborado anteriormente, uma vez que o brasileiro seria constituído por este

elemento popular original da miscigenação cultural. Identidade nacional e cultura popular se associam ainda aos movimentos políticos e intelectuais nos anos 50 e 60 e que se propõem redefinir a problemática brasileira em termos de oposição ao colonialismo.

Baixo esse contexto, o folclore do norte e do nordeste brasileiro só pode-se explicar através da contribuição destes três elementos: o português, o negro e o índio, como no sul do País, sem o conhecimento desses mesmos grupos e, mais, dos colonizadores italianos, alemães, japoneses, sírio-libaneses e outros, nada se pode entender do folclore brasileiro naquela área. Então o problema é complexo: a cultura popular está diretamente vinculada ao estudo profundo da cultura de todos esses elementos formadores de nossa nacionalidade (Amaral, 1998).

Renato Ortiz (1988) em seus estudos sobre a cultura popular no Brasil – iniciados pelo sergipano Sílvio Romero e pelo maranhense Celso Magalhães – cita que estiveram associados à questão nacional “uma vez que as tradições populares encarnavam uma determinada visão do que seria o espírito de um povo” (ORTIZ, 1988, p. 160). A partir do entendimento de que as manifestações culturais populares eram as guardiãs da tradição, ao que o autor, indica que seus estudos traduziram-se na busca da identidade nacional. A emergência dos estudos folclóricos nos primórdios da República, significou, antes de tudo, estabelecer o terreno da nacionalidade brasileira.

Até a década de vinte do século passado, formou-se o primeiro corpo de intelectuais voltados ao estudo do folclore nacional: Sílvio Romero, Celso Magalhães, Lindolfo Gomes, Joaquim Ribeiro, Gustavo Barroso e Câmara Cascudo, quase todos originários do Norte e Nordeste do país. Esses estudos folclóricos foram começados, conduzidos por intelectuais desta região, significaram uma demonstração de consciência regional, em contraposição à centralização de poder político e cultural no Sul, observado nos primeiros tempos da República (Ortiz, 1988).

Em torno da idéia regionalista reuniram-se vários intelectuais nordestinos como Gilberto Freyre, José Lins do Rego, José Américo de Almeida, Ascenso Ferreira, Graciliano Ramos e Jorge de Lima, buscando “através da literatura e da arte, projetar a sua personalidade e, através da personalidade, o seu ethos nacional” (FREYRE, 2001, p.281).

Para o sociólogo Durval Albuquerque (1999), o folclore é entendido como expressão da mentalidade popular regional, teve um papel preponderante na defesa da autenticidade da região e na afirmação da memória tradicionalista, em contraposição às novas correntes culturais modernistas firmadas no Sul do país. Coube pois, aos intelectuais que abraçaram a “causa nordestina”, o estudo e registro do folclore regional, retomando as primeiras classificações tipológicas do folclore nacional elaborada pelo grupo da década de vinte.

Sílvio Romero como um dos fundadores da tradição dos estudos folclóricos, procurava encontrar na cultura popular os elementos que em princípio constituiriam o homem brasileiro. Os escritos de Gilberto Freyre retomam essa temática, nos anos 30, as mesmas preocupações dos *intelectuais* do final do século, que é recolocar a questão do Estado, nesse momento, que alguns historiadores junto a ele chamaram de “redescoberta do Brasil”, onde o movimento de compreensão da sociedade brasileira se insere no contexto mais amplo de redefinição nacional.

A partir desse movimento, seguindo as tendências nordestinas de modo geral, surge o movimento intelectual de estudo do folclore em Alagoas, iniciadas pelo o historiador alagoano Manuel Diégues Júnior, em trabalho apresentado no 1933 foi o primeiro a propor uma classificação específica do folclore do Nordeste com base no critério histórico, distinguindo o ciclo Caboclo, Holandês, Colonial, Autônomo ou Imperial e Republicano (Brandão A, 1949).

Continuando nesse processo de “descobrimento” da cultura popular como essenciais para a identidade e cultura alagoana, nas décadas de 1930 a 1940 foram profícuas para o estudo da cultura popular do Nordeste, e de Alagoas em particular, datando deste período o surgimento das “escolas” de pesquisa sobre o saber

popular: a “Escola de Maceió”, representada por Abelardo Duarte e a “Escola de Viçosa”, representada por Alfredo Brandão, Aloísio Vilela, Théo Brandão, José Maria de Melo, José Pimentel de Amorim e, mais recentemente, José Maria Tenório Rocha.

A chamada “Escola de Maceió”, voltava-se, prioritariamente, para a determinação dos pontos de origem do que chamavam áreas culturais, abordando o estudo das expressões do folclore nelas existentes, um procedimento posterior, já para a “Escola de Viçosa”, em abordagem diferente dos seus predecessores da “Escola de Maceió” voltava-se para o registro e interpretação das tradições populares alagoanas de modo geral, sem valorizar a setorização (Lindoso, 1981).

A classificação do folclore alagoano, realizado pelo Mestre do Folclore Brasileiro, Théo Brandão (1949), dá pauta desses novos estudos da cultura popular em Alagoas, classifica em três grandes ciclos: Marítimo ou Costeiro, Agrícola e Sertanejo, sobre isso, segundo Lindoso (1981), os grandes ciclos obedeceram ao critério histórico-cultural, os médios ciclos ao critério antropológico e histórico e os pequenos ciclos ao critério temático. Assim, nos dois primeiros grandes ciclos, situam-se o folclore do açúcar, que em Alagoas sintetizou a mistura entre as culturas européias e africanas no ambiente dos engenhos do Nordeste.

Abelardo Duarte (1974), médico e folclorista alagoano, em sua obra “Folclore Negro das Alagoas: Área da Cana-de-Açúcar”, menciona que “os folguedos têm origem nos autos da Península Ibérica, sobretudo nas ‘Janeiras’ ou ‘Reis’, cortejos propiciatórios de novas alegrias, aventuras e mesas fartas, que celebravam a entrada do Ano Novo” (DUARTE, 1974, p. 14). Reisados, Guerreiros, Cocos, Bumbas, Quilombos, Caboclinhos e Baianas foram expressões populares muito comuns em Alagoas, fruto do sincretismo cultural processado no ambiente dos engenhos de açúcar. A Chegança, o Pastoril e a Cavalhada têm, também, origem européia, mas não são nascidas nos engenhos de açúcar nem sofreram, como os outros, a forte influência das culturas africana e indígena.

Destacando que são os folguedos que enchem com os mais pitorescos, ingênuos os satíricos entrecos, as noites e as tardes festivas que o nordestino dedica à comemoração multissecular da vinda do Redentor, dos Santos Reis ou dos seus santos protetores (Ibidem).

O historiador alagoano Manuel Diégues Júnior (1980), enfatiza que a evolução histórica do folclore, formou-se ao influo das mesmas causas que determinaram a evolução político-social; acompanhou as mesmas etapas que a vida alagoana registra na sua evolução como povo. Registrando-se épocas históricas do folclore alagoano, senão mesmo do Nordeste, a chamada idade cabocla ou ameríndia, o período colonial, o período holandês ou heróico, a época imperial e o período republicano.

E dentro destas épocas, o autor descreve os chamados por ele de ciclos naturais ou o agrupamento sob determinado motivo básico de temas folclóricos, de manifestações populares, traduzidos não só a poesia ou na cantiga, senão ainda nas danças dramáticas, nos bailados, nos cantos, nas lendas – lembrando, o que se considerava de manifestações populares, para a época – desse modo, o ciclo a ser fixado foi o chamado “ciclo do açúcar” ou “ciclo dos engenhos”, como denominaria Joaquim Ribeiro ao estudar o folclore brasileiro. Sendo o engenho não apenas o símbolo da civilização agrária, também, a primeira manifestação de vida econômica do país, em particular da região nordestina e mais especificamente das Alagoas, as festas mas celebradas eram o Natal e o São João (Diégues Jr., 1980).

O autor destaca que em todo nordeste são interessantes e variadas as manifestações folclóricas referentes à cana ou ao açúcar, ao engenho ou ao senhor de engenho, ao canavial ou à cachaça, estas manifestações se encontram, a começar por uma dança tipicamente alagoana, tipicamente de engenho, porque nela nascida: o Coco.

Segundo Schelling (1990), a finais dos anos 60, que no Brasil, a cultura popular é assumida "como tomada de consciência da realidade brasileira", esse conceito da cultura popular como “todo um modo de vida”, uma realidade material e

espiritual, viria a encontrar expressão no Movimento de Cultura Popular, nos anos 1960, particularmente no método de alfabetização de Paulo Freire,

Descobrir-se-ia criticamente agora como o fazedor desse mundo de cultura, Descobriria que ele, como o letrado, ambos tem o ímpeto de criação e recriação. Descobrir que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia de sus cancionero popular. Que cultura são formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1967 apud SCHELLING, 1990, p. 335-337).

João Francisco de Souza (2002), depois de refletir sobre o que compreende Paulo Freire sob cultura – cultura popular – estabelece, que a cultura vai sendo constituída, num processo e produto de ação dos seres humanos em suas intra/inter/relações consigo mesmo, com os outros, com o meio ambiente, com as divindades, em sua atuação sobre o meio ambiente e a sociedade, construtora do sentido da existência, positiva e/ou negativamente.

É nesse contexto histórico, produzido pelos diversos intelectuais sobre a cultura popular e o folclore que se evidencia que o folclore é a afirmação da memória popular, onde a tradição não se apresenta como proveniente de uma mesma fonte, mas se caracteriza pela sua pluralidade. Pois, na década de 70, surge uma série de análises e de ensaios sobre a temática do popular no Brasil. Eles se voltam para fenômenos como, o carnaval, a literatura de cordel, as festas religiosas, Coco de Roda e outras, utilizam uma fonte documental diversificada, mas em momento algum o conceito é tomado em consideração.

Em outras palavras, a cultura popular considera-se heterogênea, sendo que as diferentes manifestações folclóricas – Reisados, Pastoris, Cheganças, Guerreiros, Cavalhadas, Coco-de-Roda, Caboclinhos ou Baianas e outros de Alagoas – não partilham um mesmo traço em comum, tampouco se inserem no interior de um sistema único, permitindo que ela sempre este num processo ativo de recriação e reprodução dentro de sua dinâmica social, econômica e política.

Nessa perspectiva, para Alfredo Bosi (1987), o folclore significa a sabedoria do povo, conhecimento do povo: folclore e cultura popular – cultura popular está no coração da tradição – são palavras sinônimas. Onde não só objetos são conservados como também cerimônias, cultos, festas, músicas, tudo isso é cultura popular. E segundo o mestre em folclore, o professor Oswaldo Elias Xidieh, diz que, “[...] a cultura popular não morre, não necessita de injeções aqui, injeções lá. Se ela for, de fato popular, enquanto existir povo ela não vai morrer. Cultura popular é a cultura que o povo faz no seu cotidiano e nas condições em que ele poder fazer [...]” (BOSI, 1987, p. 43-45).

Continuando, o autor, afirma que o sentido amplo de “saber do povo”, a idéia de folclore designa muito simplesmente as formas de conhecimento expressas nas criações culturais dos diversos grupos de uma sociedade. Difícil dizer onde começa e onde termina o folclore, e muita tinta já correu na busca de definir os limites de uma idéia tão extensa. É o Coco-de-roda, o Guerreiro, a Chegança, o Baião, mas será também o forró, o pop? É o Natal, o Boi-Bumbá, Festa Juninas e Festas Religiosas, mas será também o artesanato em barro, madeira, trançado, mas será também a arte de cipó, o filé? (Idem).

Ao falar das festas religiosas, consideradas de fenômenos autênticos e extraordinários, o autor, afirma em seu relato das festas de São João e São Pedro, da cultura como tradição e cultura como obra, posto que aquilo é trabalhado e vivenciado, naturalmente de forma cíclica. Onde toda essa cerimônia das festas, poderia ser visto no museu de arte em São Paulo, numa noite de tédio: “vamos assistir a esse fenômeno de cultura popular”, mas, isso seria, no mínimo, uma profanação ou um ato de consumo, se veria toda aquela cerimônia e não significaria nada; porque a cultura se constrói fazendo; para eles, a festa é cheia de sentido. Sendo que o olhar é um ver muito diferente do participar.

Alagoas é considerado o Estado mais rico e com maior número de expressões folclóricas do Brasil, a diversidade dos folguedos identificados em

Alagoas são mais de trinta <sup>11</sup>, sendo 27 deles catalogados, é decorrente da própria história e localização do Estado. Recebendo a influência da Bahia e de Pernambuco, o povo alagoano foi criando e recriando danças e jornadas, dando-lhes características próprias.

“A cultura do dominante acaba sempre se sobressaindo”, destaca Ranilson França. Já para o professor Abelardo Duarte, que também pesquisou o assunto, a influência da cultura negra também é muito forte. De acordo com esta visão, ao chegar ao Nordeste brasileiro, as danças européias encontraram-se com raízes negras e indígenas e foram reinterpretadas. No caso dos maracatus pernambucanos, é inegável a influência afro-brasileira, de forma que chegaram a ser chamados também de candomblé de rua. Em Alagoas, essa manifestação ganhou outras formas, dando origem as cambindas, baianas, samba-de-matuto, negras da costa e caboclinhas.

A reinterpretação que deu origem à grande variedade de folguedos também está presente nas composições, que apesar de serem constantemente modificadas pelos mais de 150 grupos do Estado, são peças de domínio público. Partem freqüentemente de um tema popular, e devem ser apresentadas como tendo sido recolhida pelo mestre/mestra. “Nessa correria atrás do ouro que é a cultura popular, tem havido muita apropriação indevida”, denuncia Ranilson França (2004).

### **1.2.1 A luta por manter a tradição popular de Alagoas**

Com a própria criação da Associação dos Folguedos Populares de Alagoas, há 20 anos, que conta atualmente com 30 grupos, representando 1.500 dançadores, foi uma forma de tentar incluir novamente os folguedos no calendário natalino do Estado, uma vez que a maioria tem nesta festa seu momento áureo.

---

<sup>11</sup> Dados obtidos, segundo a entrevista com o folclorista, pesquisador, Prof. Ranilson França, presidente da Associação de Folguedos de Alagoas, realizada em Maceió, no mês de junho de 2004 (França, 2004)

Reconhecidamente, a Asfopal tem cumprido um importante papel ao colocar em destaque as questões pertinentes aos folguedos e organizar suas apresentações, mas esse processo de valorização das manifestações populares em Alagoas não teve início com a sua fundação, pois, segundo a historiografia alagoana, na década de 40, o pesquisador e colecionador Théo Brandão, iniciou uma campanha nacional em defesa do folclore brasileiro. Assim, baianas, guerreiros, fandangos e cocos tiveram seu registro em disco, lançado em 1970 em todo o País. Depois disso, não mais se gravaram os folguedos 'in natura', e até pouco tempo houve uma espécie de silenciamento geral no que se refere à divulgação da cultura popular alagoana através de registros sonoros.

A retomada foi em 1998, com o professor Davi Gatto, que lançou o projeto Das Lagoas e investiu para gravar em CD os principais grupos do Estado, como a chegança de Rio Largo (cidade localizada próxima à Maceió), Mestre Venâncio, Fandango do Pontal (bairro maceioense), Pagode da Mestra Hilda e o Bumba-meu-Boi de Maragogi (município do litoral norte de Alagoas). Foram mais de 30 horas de gravação que resultaram em um disco indicado ao Prêmio Sharp de música tradicional brasileira, merecendo destaque nos cadernos de cultura do Brasil inteiro, como relata Ranilson França.

Outro projeto que contribuiu para colocar novamente em evidência essas manifestações foi um mapeamento musical no Brasil, coordenado por Hermano Vianna. De Alagoas participaram grupos como as Baianas de Santa Luzia, Mestra Virgínia, Hilton de Capela (cantador de coco e palhaço de guerreiro), Mestre Verdinho, Mestre Venâncio, os torés das tribos indígenas de Palmeira dos Índios, entre outros. Posteriormente, foi a vez da própria Asfopal lançar um disco com registros novos e antigos, trazendo inclusive a histórica mestra Joana Gajuru cantando. O médico alagoano Gustavo Quintella foi outra figura que contribuiu para que os personagens principais dessa história tivessem vez e voz: levou aos estúdios os grupos e conseguiu um material que totalizava mais de 50 horas de gravação. O CD com quatro Pastoris foi lançado ao público, desta vez pelas mãos da assistente social e pesquisadora do folclore alagoano, Carmem Omena.

Também se tem outra ação de difusão, como o programa musical Balançando o Ganzá, na rádio Educativa FM, uma iniciativa pioneira: criado em setembro de 1987, desde então estava coordenado por Ranilson França, tendo como foco, claro, o folclore alagoano. Outra ação foi o reconhecimento dos Mestres como patrimônio cultural por parte do governo do Estado, mas pouco tem sido feito em relação à manutenção desse patrimônio: apenas nove deles recebem a ajuda mensal da Secretaria Estadual de Cultura, no valor de um salário mínimo, e ainda aguardam a construção de uma vila de casas as quais seriam doadas a eles.

Um dos principais projetos que busca colocar novamente nas ruas os grupos folclóricos, assim como criar um público cativo e platéia da cultura popular, é o Projeto Engenho de Folguedos, quem fora o mentor desse projeto, Ranilson França. Mesmo sem incentivo governamental, o projeto leva todas as quintas-feiras, às 20h, no Museu Théo Brandão, no bairro do Jaraguá, em Maceió (local onde a Asfopal se reúne quinzenalmente) os mais diversos grupos de folguedos do Estado. A partir do momento em que a entidade ganhou mais credibilidade, mais pessoas e instituições resolveram apostar na viabilidade da iniciativa, que hoje tem o apoio da Universidade Federal de Alagoas e da Cooperativa dos Usineiros.

Além disso, vem crescendo o número de pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas, cujo foco é esta temática, a exemplo do site “guerreiros por natureza”. Recentemente, dois ícones do folclore alagoano – Mestre Juvenal Leonardo e Mestre Venâncio, foram agraciados com a Comenda do Mérito Educativo, distribuída anualmente a 10 personalidades que contribuem para o avanço da educação no Estado. “São ações de reconhecimento, mas ainda passam longe da importância que eles têm para a nossa cultura”, acredita Ranilson França<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Dados e documentos sobre o assunto, obtidos segundo entrevista a Ranilson França, em maio de 2006.

### 1.3 A Festa expressão de um povo

Todos participam da festa, ou seja, organizando, olhando, difundindo, transmitindo seus 'saberes', ou simplesmente 'vivendo', é a "festa que se apossa da rotina e não a rompe, e é nisso que ela força as pessoas ao breve ofício ritual da transgressão" afirma Roberto Da Matta, autor de "A casa & a rua"<sup>13</sup>. A festa nos oferece a chance de reingressar no tempo mítico da felicidade. Ela é essencialmente memória.

A cultura popular tem sua expressão mais democrática e participativa que é "a festa", sendo o que existe de mais gratuito e urgentemente humano, que resgata a alegria da vida. E na dimensão simbólica da festa é reiterada por pesquisadores, como Jaime de Almeida, citado por Maria da Glória da Veiga Moura (1997), constata, ao estudar as festas de São Luiz do Paraitinga

As festas são observadas como situações especiais em que a coletividade interrompe suas rotinas e cria um tempo de exceção, revive a sacralidade da existência em comum e redefine o sentido desta mesma existência em função das contingências históricas do momento (ALMEIDA, 1987, p. 18 apud MOURA, 1997, p. 175).

Conseqüentemente, torna-se possível entender porque as festas constituem um fenômeno marcante no município de Pilar, refletindo uma forma de resistência e marca de sua persistência na luta pelas tradições e costumes de sua cultura.

Nisso, considera-se importante o momento da festa, exacerbado, onde à dualidade profano/sagrado, claramente presente na vida cotidiana, é temporariamente suspensa para dar lugar apenas à exaltação da vida comum, à comunidade, o que confere a todas as atividades, que se desenvolvem o caráter de sacralidade que é criado por essa exaltação (Durkheim, 1968).

---

<sup>13</sup> Cf. DA MATTA, Roberto. A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985 apud Amaral, 2001.

Rita Amaral, ao abordar Durkheim (1968), apresenta comentários sobre a estreita relação entre o ritual e as festas, assim, no divertimento em grupo, pensa E. Durkheim, do mesmo modo que na religião, o indivíduo “desaparece” no grupo e passa a ser dominado pelo coletivo. Nesses momentos, apesar ou por causa das transgressões, são reafirmadas as crenças grupais e as regras que tornam possível a vida em sociedade. Ou seja, o grupo reanima “periodicamente o sentimento que tem de si mesmo e de sua unidade. Ao mesmo tempo, os indivíduos são reafirmados na sua natureza de seres sociais” (DURKHEIM, 1968, p. 543).

Segundo DURKHEIM (1968, p. 543-547), a festa também é capaz de colocar em cena o conflito entre as exigências da “vida séria” e a própria natureza humana. Segundo seu modo de ver, as religiões e as festas refazem e fortificam o “espírito fatigado por aquilo que há de muito constrangedor no trabalho cotidiano”. Nas festas, por alguns momentos, os indivíduos têm acesso a uma vida “menos tensa, mais livre”, a um mundo onde “sua imaginação está mais à vontade”.

De fato, a vida humana é construída de situações especiais, únicas, raras ou repetida que nos levam à festa, seja com maior ou menor ênfase, as sociedades costumam festeja-la, sendo estas, cívicas, históricas, populares e/ou religiosas, ocupando um lugar no calendário anual. Os ritos de passagem continuam a preencher o espaço vital da família, do bairro ou mesmo da cidade, como fora observado na dinâmica das festas do município de Pilar/AL.

Carlos Rodrigues Brandão (1989), estudando as festas no interior de vários estados brasileiros, especialmente do Brasil central, e sua importância para a vida daqueles que a realizam e delas participam, também observa que a festa é “o lugar simbólico onde cerimonialmente separam-se o que deve ser esquecido e, por isso mesmo, em silêncio não-festejado, e aquilo que deve ser resgatado da coisa ao símbolo, posto em evidência de tempos em tempos, comemorado, celebrado” (BRANDÃO, 1989, p. 8).

Nessa perspectiva, considera-se a festa como a síntese da vida do município de Pilar, evidenciando seus vários aspectos na densa teia que entretetece sobre sua cotidianidade. As festas com seus ritos e símbolos, nos revela os costumes, os comportamentos, os sonhos, as lutas, os gestos e formas de recriação herdada e assinala ao mesmo tempo para a negociações simbólicas entre a comunidade e os “outros” com os quais interagem no dia-a-dia, fazendo com que a comunidade através de suas festas, mantenham seus valores graças à sua constante recriação.

No Estado de Alagoas, tem uma cidade especial, que faz festa o ano inteiro, do mês de janeiro ao Natal, é o Pilar (...). Nunca vi cidade assim, com bastantes festas boas, essa cidade que falo é Pilar das Alagoas, que recebe os visitantes, sem deixar eles à toa. Seja bem vindo ao Pilar festa aqui não falta não, Pilar é aconchegante [...] (MORAES, 2005, p. 51).

#### **1.4 Os símbolos identitários de Pilar**

No final do século XIX, a cultura popular se intensificou mais e infiltrou-se, aos poucos, no cotidiano da cidade de Pilar, extrapolando o seu originário ambiente dos engenhos, as danças e brincadeiras populares, sobretudo as do ciclo natalino foram sendo bem aceitas nas festas da “elite pilarense”, na busca da aproximação entre a elite e o povo, e entre o que se considerava erudito e popular. Esse é o período em que um grupo de estudiosos alagoanos começa a estudar a cultura popular alagoana, como fora citado anteriormente.

A cana-de-açúcar foi elemento basilar na formação socioeconômica e cultural de toda a região litorânea alagoana, da mesma forma para o município de Pilar, que chegou a abrigar 27 fábricas de açúcar. Por isso, como afirma Gilberto Freyre, a cultura local, não poderia deixar de estar vinculada à cana, ao negro e à família patriarcal, elementos formadores do sistema de produção açucareira no Nordeste, os quais são as matrizes da cultura brasileira (Freyre, 1963).

Esponaneamente, a cultura de Pilar foi sendo construída ao longo do processo de ocupação do lugar, mas a afirmação de uma referencia cultural própria e particular remota à segunda metade do século XIX, no bojo da configuração da cidade e do urbano. Os historiadores alagoanos fazem poucos registros da cultura de

Pilar nesse período, limitando-se ao levantamento das expressões às elites locais tida como erudita, sobre isso, o historiador alagoano Dirceu Lindoso (1981), é de opinião que a exaltação dos aspectos “eruditos” da cultura local e o silêncio acerca dos aspectos populares – que emergiam como objeto de estudo e registro – reproduzia, por parte dos historiadores da época, a postura segregacionista do Segundo Império.

Nos registros de Thomaz Espíndola, nas páginas do Almanak da Província de Alagoas, das publicações do Instituto Archeológico Geográfico de Alagoas, foi possível conhecer a produção literária, vinculada à crescente imprensa local; as sociedades musicais e dramáticas, animadoras do ambiente cultural e a arquitetura, que modelava a cidade à semelhança dos centros maiores na época. Para maioria dos historiadores e “intelectuais” do período, esses elementos detinham toda a história cultural de Pilar, não foi diferente os registros do início do século, limitaram-se a fazer referências aos mesmos símbolos, revelando a omissão às manifestações culturais das camadas populares, uma indiferença ou rejeição ao reconhecimento e inserção no quadro da cultura local.

A partir dos anos 1930, cresce um movimento pela cultura popular, neste sentido, às diversas manifestações culturais e folclóricas das camadas populares, despertam interesses em historiadores e folcloristas alagoanos, já citados, e o folclorista e Mestre do Folclore Alagoano, Théo Brandão, em seu livro “Folguedos Natalinos”, registra em Pilar, “Reisado, Quilombos, Maracatu, Caboclinho, outrora existentes e desaparecidos na última década do século XIX, continuando vigentes a Chegança, Guerreiro, Pastoril, Baiana e Cavahada” (BRANDÃO T, 2003, p. 171-174).

De fato, cabe nosso reconhecimento ao trabalho dos Mestres de Folguedos, salvaguardas de suas histórias em manter viva sua cultura através de seus conhecimentos e experiência de vida. Sendo, importante, hoje em dia, pela luta e o prazer de exercitar e transmitir seus valiosos conhecimentos e experiência as novas gerações, preservando a memória dos saberes/fazeres do povo, fundamentais para a construção do imaginário cultural pilarense.

### **1.4.1 Manifestações folclóricas de Pilar**

Nossa intenção não é pesquisar em profundidades as origens de todas as manifestações folclóricas de Pilar, pois seria um outro trabalho, desse modo daremos a conhecer aquelas que fazem parte do repertório atual e na memória coletiva de Pilar.

#### **A Chegança**

Vem sendo tradicionalmente dançada em Pilar, não faz parte do folclore do açúcar, porém, é um auto marítimo, constituindo-se na versão nordestina das Mouriscadas da Península Ibérica e das danças mourisco da Europa, que retratam as dificuldades da vida do mar e as disputas entre mouros e cristão (Brandão T, 1976).

Brincadeira de enorme duração e de ritmo muito lento, iniciando-se o auto marítimo no local onde a Chegança foi ensaiada e segue em direção à barca, onde acontece a apresentação, cantando as “marchas de rua”. É apresentada na Festa de Nossa Senhora de Pilar, além de eventos importantes de índole cultural no município e a convites na capital Maceió ou outras cidades do Estado. Atualmente, existem dois grandes grupos de Chegança, puxados pelos Mestres Benedito Piloto e José Antonio de Lima, este último conhecido como “Mestre Bumba”, incansável defensor e entusiasta do folclore alagoano. Ele, liberou a recomposição do seu grupo, e ainda, vem se empenhando no ensino da encenação da tradicional Chegança “Minas Gerais”, a quem se interessar, independente da idade, como ele mesmo faz questão de ressaltar.

#### **As Baianas**

A dança das Baianas está entre os folguedos tradicionalmente dançados em Pilar, ligados ao folclore do açúcar. O autor Théo Brandão (2003), lembra-nos que a dança das Baianas deriva do Maracatu rural originado no sul de Pernambuco, a dança penetrou em Alagoas como ritmo carnavalesco, nas primeiras décadas do século XX. Aos elementos de marcante influencia negra do Maracatu, as Baianas

incorporam, posteriormente, elementos do Pastoril e do Coco, permitindo à dança de carnaval, uma expressão, também, natalina.



**Figura n° 10– Baianas da Melhor Idade de Pilar – Mestra Cicera.**

Fonte: Salomé García. Apresentação do Grupo no Museu Théo Brandão. Maceió, 2005.

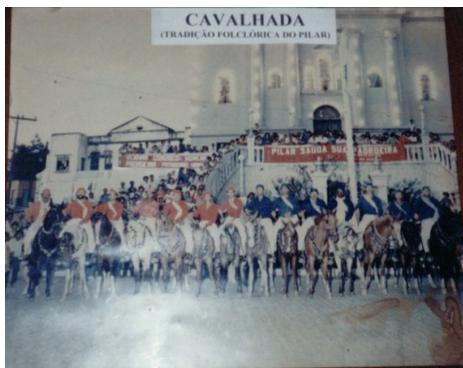
Dentre as muitas e famosas Mestras alagoanas deste folguedo, Théo Brandão dá destaque “para algumas que improvisam as suas loas, com Das Dores, de Pilar” (BRANDÃO T, 2003, p. 7). Maria Das Dores Santos, mais conhecida como “Das Dores Braúna”, membro de uma família de tradição no folclore pilarense, seu pai, João da Conceção, conhecido como o velho “Braúna”, era dono de um Reisado e dedicou-se às danças e brincadeiras populares, ensinando varias delas aos nove filhos.

E dessa herança de saberes e fazeres, a filha de Maria Das Dores Santos, Cícera Braúna, conhecida como Mestra “Cícera”, comanda as “Baianas da Melhor Idade”, com o apoio do poder público de Pilar. Apresenta-se na Festa de N. S. do Pilar; Festa de São João; Festa do Folclore, e em todo evento importante do Município ou ao convite em outros municípios do Estado.

## **A Cavalhada**

Está figura entre as manifestações populares mais prezadas de Alagoas, indiretamente vinculada à vida do engenho, a Cavalhada é uma brincadeira que tem origem nos torneios medievais, cuja época se deu na Franca de Luis XIII e Luis XIV, foi conhecida em Portugal desde o século XV, veio para o Brasil no final do século

XVI, adentrando-se na Colônia através de Pernambuco, sobre isso relata Théo Brandão, que o Padre Cardim assistiu uma Cavahada em 1583. Diferente dos torneios do Sul, a Cavahada alagoana tem, apenas, a corrida de argolinha e pequenas escaramuças, “sem a influencia das mouriscas peninsulares que, entre nós, existem, mas sob a forma naval de Chegança” (BRANDÃO T., 2003b, p. 101).



**Figura nº 11 – Cavahada de Pilar – Igreja Matriz N. S. do Pilar**  
Fonte: Arquivo da Casa da Cultura “Prof. Arthur Ramos”, 2004.

Em Pilar, a tradicional Cavahada acompanha há décadas a Festa de N.S. do Pilar, figura como uma tradição sua pista de encenação, nas cercanias da Igreja Matriz, o torneio segue todas as etapas e, ao final, o cortejo acompanha a procissão até a Igreja. Como a cultura, ela não é estática, a elegância de outrora, não é a mesma, mas tem o encanto do ritual e a veneração dos moradores e quem a conhece pela primeira vez.

A Cavahada é comandada há mais de trinta anos pelo Mestre Oseas, herança dos avôs, tradição que passa aos filhos. A Cavahada de Pilar, esta composta por vinte e quatro cavaleiros, sendo 12 cavaleiros com traje encarnado e os outros 12 cavaleiros com traje azul. O Mestre destaca que “a Cavahada representa uma tradição nas festas religiosas (...)”, e acredita que a Cavahada de Pilar, existe a mais de 100 anos (Entrevista, Pilar, setembro de 2004). Sobre isso, consultamos aos arquivos do IHGA, no qual encontramos nos registros do único exemplar do “Jornal de Pilar” do ano de 1874, em umas de suas colunas jornalística, uma nota que anuncia a apresentação da Cavahada na Festa de Nossa Senhora do Pilar, nesse sentido, verifica-se que a Cavahada de Pilar, existe há mais de 120 anos.

## O Pastoril

Dança de tradição urbana é, por certo, o folguedo popular natalino mais difundido em Alagoas, derivado dos Presépios ou Pastoris Dramáticos, o Pastoril não possui os diálogos e os textos declamados do folguedo que o inspira, mas, apenas, fragmentos de algumas jornadas, além de canções e danças religiosas ou profanas, de épocas e estilos variados (Brandão T., 2003e).

O Pastoril divide-se em dois cordões: o encarnado, que tem à frente a Mestra; e o azul, que é liderado pela Contra-Mestra, chamada de Diana, que pertence aos dois cordões, sua roupa tem a duas cores, simbolizando a ausência de partido, e que por isso recebem presentes de partidários de ambos os lados; o pastor e a borboleta, além das pastorinhas. As canções dançadas são chamadas de jornadas, com estrutura musical simples, as jornadas referem-se ora ao nascimento de Jesus, ora as disputas entre os dois cordões para obter o maior número de votos dados pelas pessoas que estão assistindo a apresentação (op.cit.).



**Figura n° 12– Pastoril Infantil Estrela de Pilar – Festa do Folclore.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

O Pastoril de Pilar, remota a década de 1930, era dançada pelos jovens da sociedade local, apresentava-se na Praça da Matriz, por ocasião das festas natalinas, sobre isso, o poeta, escritor autodidata José Benjamin (76 anos), conta, antigamente “as festas natalinas eram organizadas com primazia, caprichando nos detalhes, com originalidade e tradição na celebração da missa natalina, era cantada em latim e canto gregoriano, tinha mais lirismo” (Junho, 2004). Hoje, lembra-se com saudade pelo encanto que traziam às noites de Natal.

“Meu São José, dáime licença, para este pastoril dançar..., A estrela Dalva, no céu desponta...” (Junho, 2004), esses são traços da Jornada, cantada por Benedita Santos de Lima (67 anos), mais conhecida como Mestra Bida, mestra de antigos pastoris e de outras brincadeiras como as Baianas e a Caboclinhas – esta última há 50 anos que não se dança – atualmente, ensina a crianças e jovens, nas Escolas Oseas Cardoso, Machado Assis, Getúlio Vargas, entre outras o Pastoril e as Baianas.

É considerado pelos pilarense, como o folguedo mais apresentado nas Festas Natalinas e Festa da Padroeira, presentemente, com incentivo do poder público do município, mantêm-se o “Pastoril da Melhor Idade e Pastoril Infantil Estrela de Pilar”, coordenado pela Mestra Dulcinete, Biu do Arthur e Zeza do Alvaci, se apresentam nas Festas Natalinas, assim como em todo evento importante de Pilar ou de outras cidades do Estado.

“O Pastoril é religioso de parte da Igreja, é algo muito importante, é o nascimento do menino Jesus... É apresentado no Natal e nas festas religiosas (...)” ““;

“O Pastoril é o melhor folclore, muita gente que nunca viu na Igreja ou nunca viu na festa de Natal, quando vistos ficam encantados”

(DEPOIMENTOS COLHIDOS EM AGOSTO DE 2004)

## **O Guerreiro**

Genuinamente alagoano, o Guerreiro é o folguedo popular mais antigo de Alagoas, surgiu no final da década de 1920, na cidade de Viçosa, em uma fusão de reisados alagoanos, do auto dos caboclinhos, da chegança e dos pastoris (Brandão T., 2003c). É acompanhado por sanfona, tambor e pandeiro. Em sua própria composição, personagens que, à primeira vista, não teriam algo em comum: rei, rainha, embaixadores, general, Lira, índio Peri e seus vassalos, Mateu, palhaços, Catirina, sereia, estrela de ouro, estrela brilhante, estrela republicana, banda de lua e figuras. A influência dessas composições é, notadamente, européia.

Em Alagoas, uma figura celebrizou-se como a rainha do Guerreiro, a Mestra Joana Gajuru, segundo nos relata o folclorista Ranilson França, ela nasceu em Lagoa da Canoa, viveu grande parte da vida em Pilar, era cortadora de cana. Destaca que foi a primeira mulher a comandar um grupo de Guerreiro nos anos de 1940, composta por trabalhadores da Usina Brasileira de Atalaia, para o folclorista Ranilson França, era “uma verdadeira escola” (Entrevista, junho de 2004).

Sua data de nascimento até hoje é imprecisa. Quem a conheceu garante: viveu mais de 120 anos, ou para ser mais exato, teria vivido 122 anos. "**Viveu 122 anos**", garante sua filha adotiva, Nete Gajuru. Os 122 anos que teria vivido são baseados no que Joana contava ao que com ela conviviam. Enfim, documentos que comprovem tamanha idade não existem. Mas a família crê numa data, a do seu nascimento: 26 de agosto, em Lagoa da Canoa.



**Figura n° 13– Joana Gajuru – Mestra do Guerreiro Alagoano.**

Fonte: Arquivo do Museu Théo Brandão. Acesso em 2005.

Nas ruas e fazendas da cidade de Pilar, Gajuru cresceu surpreendendo a todos, começa a tirar seu sustento das águas da lagoa Mundaú, passa a trabalhar como vendedora de peixe, comprava o pescado nas embarcações que aportavam diariamente às margens da Lagoa para, em seguida, vendê-lo na feira livre da cidade. Embora fosse boa negociante, seu forte mesmo era a liderança, principalmente de pessoas. Com o surgimento das usinas que começavam a substituir os antigos engenhos, os bangüês, Joana passa a trabalhar como

empreiteira, contratando mão-de-obra para o plantio e colheita da cana-de-açúcar, e sob seu comando, trabalhavam diversos grupos com mais de 50 pessoas.

Segundo a família, ela trabalhou em diversas usinas da região, principalmente nas Usinas Brasileiro e Triunfo, às quais dedicou mais de 30 anos de trabalho, contam que ao longo dos dias úteis, cumpria os contratos firmados com os usineiros ou capatazes das usinas, mas todo sábado regressava ao Pilar, terra que despertou sua paixão pelo Guerreiro, ainda aos 15 anos, como mostra a entrevista do folclorista, pesquisador, professor, pilarense Ranilson França (2004):

**Ranilson França** - Mestra, como a senhora se sente em participar de um guerreiro? A senhora se sente bem?

**Joana Gajuru**- Me sinto muito bem

**Ranilson** - Há quanto tempo a senhora começou a dançar?

**Joana** – Com quinze anos de idade

**Ranilson** - Onde?

**Joana** – No Pilar

**Ranilson** - . Quem foram seus mestres?

**Joana** - Foi Patrício, Zé Francisco

**Ranilson** - .Qual o melhor mestre que a senhora já ouviu cantar?

**Joana**- O melhor mestre que eu já ouvi cantar foi Patrício, de Pilar

**Ranilson** - . E a senhora pretende levar o seu guerreiro para outras cidades?

**Joana** – É

Depois de mais de 87 anos do valioso e importante aporte a cultura popular de Pilar, em 1970 Joana deixaria a cidade de Pilar rumo a Maribondo, que fica a 94 quilômetros de Maceió, em companhia de toda a família, dos filhos Nete e Carlos e sua mãe biológica, Dona Maria Satírio, a rainha do guerreiro alagoano permaneceria até últimos dias de sua vida nesta cidade. "De 1970 a 1982, ela não perdeu um só ano de Guerreiro aqui em Maribondo. Todo ano ela entrava na brincadeira, sem deixar passar em branco", relembra Nete <sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Pesquisa, obtida no Site: <http://www.decos.ufal.br/multireferencial/gajuru>. Acesso em julho de 2004.



**Figura n° 14– Guerreiro de Joana Gajuru (1982)**

Fonte: Arquivo do Museu Théo Brandão. Acesso em 2005.

Joana Gajuru comandou o famoso grupo de Guerreiro, que já tivera em Pilar, pelo qual passaram vários aprendizes, sendo mais tarde, os Mestres de folguedos de Pilar. A grande Mestra Gajuru, como ficou conhecida, continua sendo reverenciada por todos aqueles que se voltam para o estudo do folclore em Alagoas, um reconhecimento e homenagem pela sua dedicação à cultura popular alagoana. Entre os moradores mais antigos de Pilar, a Mestra Joana Gajuru ficou como um mito de um período extremamente fértil da cultura local.

Outrora, este folguedo apresentava-se nas Festas de Nossa Senhora do Pilar; Festas Juninas; Festas Natalinas, como em todas as festas religiosas, através dos tradicionais grupos puxados pelos Mestres Bozó e Dona Elza e pelo Mestre Ângelo, herdeiros do trabalho de Joana Gajuru. Hoje em dia, dando continuidade a essa tradição, o Mestre Jonas, pernambucano, radicado em Pilar, comando um grupo de Guerreiro, como ele mesmo aponta, vem tentando recompor o grupo, estimulando os mais jovens a aprender a brincadeira.

## **A Quadrilha**

Brincadeira que se incorporou ao repertório das manifestações populares de todo Nordeste. Saída dos salões da burguesia francesa e trazida há mais de um século para o Brasil através dos mestres de orquestra, as quadrilhas foram aos

pouco deixando os ambientes palacianos e burgueses, para se inserir nas brincadeiras populares (Barroso Filho, s.d., apud Ramalho, 2003).

A permanência dos resquícios franceses, por exemplo, é somente na Quadrilha do Nordeste, como relatam diversos autores sob sua origem, esta é uma dança típica das festas juninas, a quadrilha é considerada uma herança do folclore francês acrescida de manifestações típicas da cultura portuguesa. Ela é inspirada na contradança francesa e sua origem, no Brasil, está na chegada da corte real portuguesa, no começo do século passado. A temática passou a simbolizar uma festa de casamento do nosso mundo rural (o que se considerava rural na época) o que levou a Quadrilha a ser dançada nas festas juninas, depois do “Casamento Matuto”, no mesmo “arraial” onde acontece o casamento <sup>15</sup>, e esses resquícios franceses, somente permaneceram na Quadrilha do Nordeste.

O historiador alagoano, José Maria Tenório Rocha (1990), ao analisar as leituras expostas sobre a Quadrilha, aponta que se percebe que a Quadrilha, não era, como não é, Dança do Povo, dança folclórica, mas manifestações folclóricas das classes sociais altas.

As Quadrilhas de Pilar são apresentadas obrigatoriamente nas Festas Juninas, mesmo com o desaparecimento de outras danças e brincadeiras no cenário festivo da cidade. Diferentemente das brincadeiras Natalinas, tradicionalmente dançadas na praça em frente à igreja matriz, as quadrilhas sempre foram organizadas nos bairros, cada um o “arraial” próprio, montado no início do mês para acolher as festas de Santo Antonio, depois de São João e as São Pedro, o ápice das festas juninas no Nordeste.

---

<sup>15</sup> Na expressão nordestina a marcação é acompanhada de um conjunto regional composto de sanfona, zabumba e triângulo, na qual estão incorporadas várias expressões consignadas da dança original em francês, como os termos “anarriê” (en arrière, que significa “para trás”) ou “anavã” (en avant, que significa “em frente”), “changedidame” (changer de dame, ou seja, “trocar de dama”), “chemandidame” (chemin de dame, “caminho de damas”) ou “otrefuá” (autre fois, “outra vez”, entre outras (Barroso Filho apud Ramalho, 2003).

Nos últimos dez anos, as tradicionais quadrilhas nordestinas estão se recriando/reproduzindo em suas características originais, tanto na dança, na música e na narração, quanto mais nos trajes típicos. O Mestre Juarez Batista da Silva, da Quadrilha “Show do Xamêgo de Pilar”, revela que a moda da estilização, iniciou em Alagoas, nos anos de 1997, exigindo aos grupos caprichar nos trajes e seus coreografias mais trabalhadas, por enquanto, se mantêm os temas das coreografias, com temas regionais.



**Figura n° 15– Quadrilha “Xamêgo Matuto de Pilar”.  
Na quadra de esporte na Chã do Pilar em 1993.**

Fonte: Juarez Batista da Silva, 1993. Acesso em 2005.



**Figura n° 16– Quadrilha  
“Show Xamêgo de Pilar”**

Fonte: Juarez Batista da Silva, 2004.  
Acesso em 2004.

Os grupos de Quadrilha de Pilar, também passaram por esse processo de mudanças, tal foi o caso do grupo “Xamêgo Matuto de Pilar” da Chã do Pilar, que deu continuidade a Quadrilha do Mestre Fernando, grupo fundado em 03 de junho de 1990, pelo Mestre Juarez Batista da Silva, outrora, os trajes de matutos, dançava a Quadrilha pelas ruas dos bairros e a grande apresentação no palco da Praça Floriano Peixoto, no Centro do município. A Quadrilha “Show do Xamêgo de Pilar”, esta composta por 40 jovens entre 14 e 25 anos de idade, e junto aos coreógrafos, figurinos, músicos e outros, fazem um total de 60 pessoas no grupo.

Na Festa Junina de Pilar (2004), o grupo “Show do Xamêgo de Pilar”, apresentou-se com o tema “Lampião Rei do Cangaço e seus cangaceiros com suas princesas”, a música tinha o repertório de Luis Gonzaga, interpretadas pelo Trio de Sanfoneiro de Pilar o “Balanço do Forró” de Pilar. O Mestre Juarez, nos conta que se iniciou na Quadrilha, como uma brincadeira, logo passou a fazer parte de sua vida, e

agora sustenta sua família com essa brincadeira, emocionado relata, *“crio um mundo que acredito, de algo que existe e dou ao povo o que mais gosto”*, sobre isso, destaca que era pouco valorizado seu grupo, mas, hoje em dia, a comunidade tem orgulho e valoriza ao grupo, como expressa uns de seus integrantes, *“estar no grupo significa amor, paz e simplicidade, ficou orgulhoso de levar e apresentar miha a cultura”* (Entrevista, Pilar, 2004).

Em anteriores anos, para realizar as apresentações da Quadrilha, precisava da colaboração de “voluntários” e doações, atualmente, conta com apoio do poder público. Prepara-se para representar Pilar em todos os concursos e convites. Sendo reconhecido pelo trabalho desenvolvido durante 15 anos, foi encomendado pela Secretaria de Cultura de Pilar, para coordenar as Quadrilhas de Pilar e desenvolver um projeto nas escolas do município, será abordado amplamente no Terceiro Capítulo.

O grupo ocupa o primeiro lugar do concurso de quadrilha de bairros, há dez anos consecutivos, com a liderança no Pilar, é convidado para participar em todo evento importante em Pilar, como em outras cidades do Estado e outros Estados, entre seus prêmios conquistados, está o sexto lugar a nível nacional, no concurso de Quadrilhas do “Chamengo Show Matuto em Caruaru” de 2005.

## **O Coco-de-Roda**

Em todo Nordeste são interessantes e várias as manifestações folclóricas referentes à cana ou ao açúcar, ao engenho ou ao senhor de engenho, ao canavial ou à cachaça, também, nas Alagoas estas manifestações se encontram, a começar por uma dança tipicamente alagoana, tipicamente de engenho, porque nele nascida: o Coco (Diégues Jr., 1980).

Não obstante, outros estudiosos da cultura alagoana, como o compositor Heckel Tavares e Arthur Ramos, viram na dança do Coco uma influência indígena muito mais acentuada que a presença da tradição negra (Vilela, 1980). Sobre isso, Renato Almeida, citado por Abelardo Duarte, escreve que

Arthur Ramos, Mario Melo e outros reconhecem no Coco certa influencia ameríndia, dos Caetés, o que na realidade nunca pude verificar, acrescentando a circunstancia de ter sido Alagoas um dos Estados de onde mais cedo desapareceram os silvícolas. Dançado a principio nos engenhos, onde parece ter nascido, aclimatou-se o Coco de preferência nas praias, tendo depois como informa Rodrigues de Carvalho penetrado nos salões das Alagoas e Paraíba, bem recebido pelas moças de boa sociedade, que o dançavam ao luar, ao som do piano (ALMEIDA, 1942 apud DUARTE, 1974, p. 38).

A respeito, o autor enfatiza que quase todos reconhecem, as Alagoas, centro de irradiação do Coco, e como diria José Aloísio Vilela, e citado que “alem de tudo, pela forma original como é representado entre nós, é uma dança tipicamente alagoana” (1974, p. 40-47).

Abelardo Duarte, cita que como Diegues Júnior e Aloísio Vilela, todos os mestres do folclore alagoano afirmam a procedência africana do Coco mesclada com sensível influência indígena, assim confirmado por Diégues Júnior, “[...] o Coco, nasceu do samba africano dançando nos terreiros da casa-grande, documentada sob a origem africana da dança, com certeza uma criação da cultura angola-conguesa [...]” (DUARTE, 1974, p.50).

O Coco alagoano tornou-se uma dança de grande vivacidade, cantada, sendo acompanhada pelas batidas dos pés, a qual exige muito esforço e resistência das pernas e dos pés, para manter o sincronismo com a cadencia das palmas. Surge, especialmente na época junina ou em ocasiões de festejos importantes nas comunidades rurais, principalmente nas cidades de interior do Estado. Dançado em roda, tem um puxador – o mestre ou tocador de coco entoa a cantigas – que tira os versos respondidos pelos outros, que vão fazendo as evoluções num ritmo quente e variado, muitas vezes vestidos de roupas típicas das festas juninas.

Segundo Vilela (1980), a cidade de Pilar teve na pessoa de Jonas Gomes, um dos grandes Mestre renovadores do Coco, mas afirma, “há muito, esta roda de dança tam característica de Alagoas, desapareceu das Festas Juninas da cidade”. (VILELA, 1980, p. 21).



**Figura n° 17– Coco-de-Roda – Resgate a vida de Lampião.**  
Festa Junina da Escola Municipal SESI – Clube Pilar  
Fonte: Salomé García, 2004.

Hoje, persiste o Coco-de-Roda do “Mestre Canário”, pois, o tradicional roda de Coco foi desaparecendo no Pilar, mas em seu lugar, de forma híbrida, vê sendo representada a dança, reproduzida por crianças, jovens da comunidade, misturando-se novos passos, coreografias, com roupas diferentes, como o Coco-de-Roda da Escola Estadual Oliveira Ramos, o Coco-de-Roda: “Resgate a vida de Lampião”, integrada por 45 jovens da comunidade, na coordenação da jovem Mestra Elaine Safira, apresenta nas Festas de São João, Festa da Padroeira N.S. de Pilar, Festas Natalina, Festa do Folclore e em ocasiões de festejos importantes no município.

#### **1.4.2 As Festas Populares e Religiosas de Pilar**

São os rituais religiosos e as Festas, os eventos de maior força e significação dentro do município de Pilar.

E ao abordar as festas religiosas, citamos a Alfredo Bosi (19987), que considera as festas religiosas como fenômenos autênticos e extraordinários – ao relatar as festas de São João e São Pedro – da cultura como tradição e como obra, sendo aquilo trabalhado e vivenciado, naturalmente de forma cíclica, e nessa cerimônia das festas, poderia ser visto numa representação, mais isso, seria uma profanação ou um ato de consumo, ao ver toda aquela cerimônia não significaria nada, a isso, enfatiza que a cultura se constrói fazendo onde a festa está cheia de sentido para quem a produz, o que significa o olhar um ver muito diferente do participar, viver da festa.

Se a festa sintetiza os elementos, como o espaço das festas; o ritual na festa; a transmissão de valores; tradição; fazeres/saberes das Festas; a festa como mediadora; é nesse sentido, que queremos situar as Festas Populares e Religiosas de Pilar.

A Festa da Padroeira, Nossa Senhora de Pilar, ainda que não seja objeto desta pesquisa, será brevemente descrita, por tratar-se da maior e tradicional Festa da cidade e pelo seu grande significado na história e identidade cultural de Pilar, sem que isso signifique um aprofundamento, na Festa de Carnaval e na abordagem principalmente da Festa Junina. A escolha pela Festa Junina foi em razão do tempo e espaço que ocupa nas escolas, além da forma como é recriada/reproduzida, sendo importante por seu caráter formativo da identidade cultural nos alunos das Escolas do Ensino Fundamental de Pilar, tema que será abordado amplamente no Terceiro Capítulo.

### **Festa da Padroeira: Nossa Senhora do Pilar**

Fundamentados na tradição oral, a Festa de Nossa Senhora de Pilar é sinônimo de “ser pilarense”, nas palavras do padre Manoel Henrique de Melo Santana, “a festa da padroeira... Nossa Senhora do Pilar, é, sem dúvida, uma das mais bonitas manifestações populares do Estado de Alagoas” (CORDEIRO & SANTANA, 2001, p. 22).

Os autores Cordeiro & Santana (2001), apontam que as Festas de Padroeiro fazem parte do folclore alagoano, estando entre as manifestações populares mais cultuadas e concorridas no Estado. Nelas o povo expressa o seu fervor religioso, ao mesmo tempo em que canta, brinca e participa conjuntamente das comemorações que se espalham pela cidade, espaço público onde se reconcilia o sagrado e o profano.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, podemos observar e ser participante desta tradição centenária, que coincidentemente estava comemorando 150 anos de celebração sem interrupção, neste 2004. A igual que todos os anos, no mês

dezembro se inicia os preparativos com a escolha da família do bairro que fica responsável pela ornamentação do Mastro, sendo os bairros mais antigos, tais como o Engenho Velho e Pernambuco Novo, tradicionalmente que se revezam na guarda do Mastro, ficando por um ano na Igreja de N. S. do Rosário ou na Igreja de São Benedito, respectivamente. Para o dia 06 de janeiro, acontece a procissão do Mastro, acompanhando ao cortejo, vai a Banda de Pífano e/ou a Banda de Música, o Mastro fica num bairro escolhido até o dia 23 de janeiro, quando a procissão da Bandeira sai em direção à Matriz, ficando ali até o dia da festa. E uma vez iniciada a novena, com apresentação da Chegança, Quadrilhas, Baianas, Pastoril, Quadrilhas, Coco-de-Roda, Reisado, também são preparadas as barraquinhas, leilão de prendas e, o palanque da Banda de Música, acompanha e animado, fazendo o encerramento a noites da novena.



**Figura n° 18– Igreja Matriz N. S. do Pilar.**  
Fonte: Salomé García, 2004.



**Figura n° 19– Imagem de N.S. do Pilar**  
Festa N. S. do Pilar – 02 fevereiro de 2004 –  
150 anos.  
Fonte: Salomé García, 2004.

No dia da Festa, 02 de fevereiro, como todos os anos a Festa de Nossa Senhora do Pilar - 2004, iniciou com uma Missa cantada e rezada pela manhã, o Coral, nesse dia, apresentou uma música nova; as irmandades traziam seus uniformes e, ao peito, as fitas de suas devoções. O cortejo acompanhou a partir das três horas da tarde e a procissão, como manda o ritual, a “Cavanhada”, que tradicionalmente vão até à frente da Matriz e realizam um belo e significativo ritual de homenagens a Nossa Senhora, não foi realizada. Nos momentos que antecedem à Procissão, todos aguardavam com suas charolas dos vários santos e santas,

enquanto isso, nas outras igrejas e casas dos devotos se preparavam as outras charolas.



**Figura n° 20 – São Benedito.**  
Fonte: Salomé García, 2004.



**Figura n° 21 – Procissão**  
Fonte: Salomé García, 2004.

O santo São Benedito merece atenção especial, pois, conta o imaginário popular, que São Benedito deve iniciar a procissão e seguir na frente da mesma, se por algum motivo essa tradição for rompido, algum fato ou castigo poderá acontecer, trajeto que não pode ser mudado <sup>16</sup>. Não sendo diferente neste ano, iniciou o ritual da procissão, com São Benedito à frente da procissão. A procissão percorreu as ruas do Bairro Pernambuco Novo, Orla lagunar, Engenho Velho e finalizou na Matriz em companhia dos moradores, visitantes, ao som da Banda de pífano e da Orquestra Filarmônica Raul Ramos de Pilar.

A Festa da Padroeira de Pilar, além de ser a mais importante de suas manifestações culturais, expressando, por um lado, o forte caráter religioso da população e, por outro, o orgulho de manter viva, também, é esta manifestação popular secular com a qual, todos direta ou indiretamente se envolvem. A cada ano,

---

<sup>16</sup> Segundo dados obtidos na pesquisa de campo, evidenciam que há 150 anos, o ritual da Festa se cumpre tradicionalmente, só que no ano de 2005, a tradição foi mudada com o ingresso, pela primeira vez a Igreja Matriz de N.S. do Pilar, do santo São Benedito junto a Irmandade, por esse fato, a tradicional celebração fica marcada na história de Pilar, pois ainda de questionar as lendas, crenças e superstição, todo isso, observado na expressão dos rostos, olhares, falas dos pilarenses, com certa estranheza nos visitantes. Nesse sentido, esta aberta o convite para outros estudos desse fato importante na história e identidade cultural do município de Pilar (Pilar, fevereiro de 2005).

se expressam às relações de identidade e renova-se o vínculo de pertencimento do cidadão pilarense com o lugar.

### **Festa do Carnaval**

Assim como as Festas Religiosas e a Festa Junina, o Carnaval é reconhecido pelos moradores como expressão marcante da cultura local, especialmente simbolizando na tradição dos Blocos mais antigos do Município: o Leão de Aço e os Caçadores.

José Inaldo Soares dos Santos, pilarense, arquivista e poeta autodidata, há mais de 30 anos colecionador de recortes de jornais de tudo quanto se refere a Pilar, nos relata a história dos Blocos, brevemente num mano-escrito de sua própria autoria, *“Revivendo as tradições carnavalescas de Pilar”* (Maio, 2004), conta que o Bloco “Os Caçadores” foi criado em fevereiro de 1924 no bairro Pernambuco Novo, os componentes vestiam trajes nas cores verde que representa as Matas e o branco que representa a Paz, o nome do bloco é uma homenagem aos caçadores de Pilar. Já o Bloco “Leão de Aço”, criado um ano depois, em 1925 no bairro Engenho Velho, seus componentes vestiam trajes nas cores vermelha e amarela. Até hoje, a tradição se mantém, já passaram mais de 80 anos, constituindo-se uns dos símbolos identitários de Pilar.



**Figura n° 22– Blocos de Carnaval – Leão de Aço e Os Caçadores.**  
Fonte: Salomé García. Festa do Folclore, 2004.

Nos anos 30, os foliões do Leão de Aço, lá do Engenho Velho, usavam uma rosa no peito esquerdo e os foliões do Os Caçadores lá do Pernambuco Novo, usavam um cravo branco no peito esquerdo, dessa maneira se um folião do Engenho Velho fosse ao Pernambuco Novo, os moradores deste bairro tentavam tirar a rosa, a mesma coisa era com pessoal do Pernambuco Novo, quando ia ao Engenho Velho, os moradores tentavam tirar o cravo, era uma confusão!!! (José Inaldo Soares, entrevista em Pilar, maio de 2004).

Segundo a memória coletiva pilarense, ao desfilarem no domingo de Carnaval, nenhum dos dois blocos podia se encontrar, pois caso isso viesse a acontecer sempre se transformava o encontro dos estandartes, praticas comuns entre os blocos carnavalescos em verdadeiras batalhas campais, uma rivalidade que levava a brigas verídicas e impedia a saída deles no mesmo dia de desfile. Hoje, essa rivalidade ainda persiste, porém, ambos blocos conseguem sair juntos no desfile do domingo de Carnaval, só que por ruas diferentes.

### **Festas Juninas de Pilar**

A Festa Junina, a festa mais nordestina, acontecendo com euforia e apego, na qual há três santos se efusiva e intensamente comemora em junho, em todo o Brasil, desde o período colonial: 13 de junho, festa de Santo Antônio; 24 de junho, São João e 29 de junho, São Pedro, durante este período, comemoram-se os santos juninos, com fogueiras e comidas típicas.

Acredita-se que estas festas têm origens no século XII, na região da França com a celebração dos solstícios de verão (dia mais longo do ano, 22 ou 23 de junho), vésperas do início das colheitas. No hemisfério sul, na mesma época, acontece o solstício de inverno (noite mais longa do ano). Como aconteceu com outras festas de origem pagã, também foram adquirindo um sentido religioso introduzido pelo cristianismo, e trazido pela igreja católica ao Novo Mundo. A comemoração das festas juninas é certamente herança portuguesa no Brasil, acrescida ainda dos costumes franceses que a elas se mesclaram na Europa. Sobre isso, Gilberto Freyre, cita

Uma das primeiras festas, meio populares, meio de igreja de que nos falam as crônicas coloniais do Brasil é a de São João já com fogueiras e danças. Pois as funções deste popularíssimo santo são afrodisíacas; e ao seu culto se ligam até praticas e cantigas sensuais. É o santo casamenteiro por excelência. [...] As sortes que se fazem na noite ou na madrugada de São João, festejado a foguetes, busca-pés e vivas, visam no Brasil, como em Portugal, a união dos sexos, o casamento, o amor que se deseja e não se encontrou ainda (...) (FREYRE, 1963, p. 246).

Atualmente, comemora-se Santo Antônio do mesmo modo que se comemora São João e São Pedro, embora as intenções das festas sejam diferentes. E apesar da religiosidade envolvida, a maior atração que faz com que todos se reúnam (mesmo os não-católicos) para comemorar as festas juninas são, de fato, as fogueiras, batatas-doces assadas, canjica, quentão, milho verde assado, pipocas, quadrilhas, bumbas-meu-boi, simpatias, fogos de artifício, bombinhas e brincadeiras, enfim, toda a alegria que envolve estas festas.

A Festa de São João foi uma das festas mais celebradas no “ciclo de engenhos/bangüês” em Alagoas, na opinião de José Maria Tenório Rocha,

os folcloristas que trataram a respeito do São João antigo em Alagoas são acordes em afirmar que no período junino dançava-se a Quadrilha nos clubes sociais e nas casas de pessoas da elite, já os pobres dançavam Coco e das Danças de Roda (de adultos) (TENÓRIO ROCHA, 1990, p. 98-99).

Théo Brandão (2003), ao citar as danças: Coco, Quadrilha e Roda, deixa subtendido ser estas manifestações de classe média e alta. Ele, descreve vários tipos de Rodas de São João, sobretudo, Rodas da zona rural alagoana: Roda de passeio; Roda de valsar; Roda de mazurca; Roda de tropel, registrando ainda uma variedade desta última, a Roda infestada, transcrevendo farto material poético, o estudo detalhado desses tipos de Rodas de São João, estão no Boletim Alagoano de Folclore, de junho de 1957 (Tenório Rocha, 1990; Brandão T., 2003).

José Maria Tenório Rocha (1990), cita alguns escritos e depoimentos sobre as manifestações folclóricas desenvolvidas na Festa Junina de Alagoas,

Ao Padre Júlio de Albuquerque, descrevendo os festejos em São Miguel dos Campos, não faz a menor referência a Quadrilha, e sim, ao Coco; Lima Castro, tratando do São João em Coruripe, situa a Polca e a Quadrilha, dançada entre as classes altas do município. Já as festas descritas em Maceió por Silveira Camerino e Abelardo Duarte mencionam o Coco como dança popular, sem referir-se a Quadrilha, e Felix Lima Júnior, além de citar o Coco e Ciranda, se refere às Quadrilhas e ao Casamento Matuto, no ano 1910, mas, sendo apresentado pela alta elite da Fênix Alagoana (TENÓRIO ROCHA, 1990, p. 100 – 101).

### Festa de São João



**Figura n° 23– Quadrilha “Show Xamêgo de Pilar”.**

Fonte: Juarez Batista da Silva, 2005. Acesso em 2005.

“A festa Junina, considero que é importante, porque as pessoas brincam mais, com brincadeira na praça, dançam os folguedos da Chegança e Quadrilha”

(DEPOIMENTO DE MORADORES, JUNHO DE 2004)

Em Pilar, o vigor das antigas festas da cidade, estão guardadas na memória do mais velhos, bem como o Guerreiro, as Baianas, o Pastoril e a Chegança, presentes nas comemorações natalinas, as Quadrilhas, Coco-de-Roda, ainda mantém-se como tradições nas Festas Juninas, ao lado da Cavalhada, são aguardadas com expectativa no dia da procissão de N. S. do Pilar.

Tem-se pouca informação e registros sobre a origem da Festa Junina em Pilar, partindo desse fato e para compreender a Festa Junina de Pilar, sendo parte do processo construtor da pesquisa, iniciamos a baixo o entendimento do espaço que ocupou o município na historiografia de Alagoas, com características próprias do modelo “Pars Borreais”, com influências do chamado período dos bangüês ou “ciclo

engenho”, é assim nesse contexto histórico e sócio-cultural que demos início ao levantamento de dados, valorizando o que a memória popular pilarense tinha a contar-nos, sobretudo dos Mestres de Folguedo, historiadores e contadores de estórias, além de recorrer à pesquisa bibliográfica e de documentos de historiadores e escritores alagoanos.

Viva São João minha gente!, Pilar vai esquentar as Festas Juninas no maior arrasta pé, valorizando os artistas da terra, com o tradicional forró pé-de-serra, pelos bairros de Pilar, com animação de Quadrilha, Coco-de-Roda, comidas típicas e muito forró. (Pilar, 2004)

Na tentativa de recuperar os fatos, que nos levam as primeiras manifestações folclóricas e culturais da Festa Junina em Pilar, nos baseamos na tradição oral de moradores de mais idade e na entrevista com Benigna Fortes Cavalcanti (79 anos), pilarense, advogada e primeira vereadora de Pilar, relata que na época de menina, sua mãe (nascida em 1907) contava para ela, que durante o período da Festa de São João, tradição que continua sendo desenvolvida por Dona Benigna <sup>17</sup>,

as famílias mais *pudentes* da época – primeiras décadas do século XX – que por certo eram poucas, preparavam em cada casa as comidas típicas de São João, como o bolo de milho, mandioca, com formato de estrela, fogueira, coração, também, havia canjica, mungunzá, doces caseiros, esperando as visitas, e realizava a tradicional fogueira, os bailes de salão (...) e no dia de Santo Antonio, a moçada, percorria as casas onde havia o Santo Antonio, rezavam e cantavam (Entrevista, Pilar em 2005).

Benigna Fortes cita que nos anos 1940, destacava-se a figura de Joana Gajuru, passava pelas ruas cantando: “...*seu Pimentel o de mi valor a seus operários...*”. O Sr. Pimentel, pernambucano, esposo de Dona Benigna, era o Gerente da Cia. Pilarense de Fiação e Tecidos, ela conta, que seu esposo gostava muito das tradições e manifestações folclóricas de Pilar. Joana Gajuru, com seus tamancos de madeiras, passava cantando com seu grupo baianas: “...*ola Senhores*

---

<sup>17</sup> Foi feito um recorte da entrevista, realizada a Advogada, Dra. Benigna Fortes Cavalcanti, na cidade de Pilar em 2005.

*aqui presente, boa noite meus senhores aqui presente nos somos as Baianinhas”  
“pacu” de todas gentes (...), completa”.*

A Festa Junina teve essa influência, tanto com o Coco, hoje, Coco-de-Roda, e logo, sem ter uma data certa, a Quadrilha que se bailava nos anos de 1940 pela “elite” de Pilar, nos salões. Já o Coco, conhecido como uma brincadeira do povo, representando então por Joana Garuju, eram apresentados nos bairros mais tradicionais de Pilar.

Outrora, os bailes em salões, preparação das comidas típicas pelas “famílias”, tradição que continua nos dias de hoje, junto a fogueiras, enfeite com bandeirolas das ruas dos bairros antigos da cidade, como Engenho Velho, Pernambuco Novo, Torrão, na Chã do Pilar e na zona rural, o qual é destacado pelo poeta e historiador autodidata, Sergio Moraes, em seu Folheto “As Festas de Pilar”,

as festas Juninas em Pilar, celebram-se com a festa de São João, onde tem Coco-de-Roda e Quadrilhas, fogueiras, fogos, balão, e no 29 de junho, tem uma festa especial, o Casamento de matuto, com carros, cavalos, carroças e forro no arraial (MORAES S, 2005, p. 36).

A Festa de São João em Pilar (2004), como manda a tradição, durou treze dias. Para isso, prepararam uma programação com apresentação do tradicional Forró nos bairros durante os dias 12 a 29 de junho, sempre à noite. Por citar alguns, o forrozeiro “Xameguinho” na praça Floriano Peixoto; forrozeiro “Lima e Grupo pé-de-serra” no Forro do Candeeiro; “Joelson” no bairro Pernambuco Novo, entre outros grupos. Também tinha barracas enfeitadas, fogos de artifícios e comidas típicas que mantêm a tradição dos engenhos, como o bolo de milho, cuscu<sup>18</sup>, pamonha, mungunzá, canjica. E a essas receitas tradicionais de engenho, se incorporou o arroz doce, milho cozido, tapioca e milho assado na Festa Junina de Pilar, que junto

---

<sup>18</sup> O historiador Diégues Jr. (1980) relata “alguns desses produtos conhecidos em todo o país, muito embora às vezes se modifiquem os nomes, e a forma de preparar essas receitas, como fora às receitas mais utilizadas nos engenhos alagoanos: o mungunzá, pamonha, canjica é o mesmo angu, e outro produto que fora o deleite nas mesas de engenho, o cuscu” (DIÉGUES Jr., 1980, p. 212-213).

ao tradicional forró pé-de-serra, organizado nos bairros, foi animado com Quadrilha e Coco-de-Roda do município.

### **Festa de São Pedro**

O Casamento Matuto de Pilar, assim como as Quadrilhas incorporou-se as Festas Juninas de Pilar, tornando-se uma das mais aclamadas manifestações da cultura popular local, transportando à Festa de São Pedro, segundo a Mestre Bida

<sup>19</sup>,

[...] está brincadeira com mais de 48 anos, originou-se para lembrar o casamento “matuto” que realizavam na fazenda de Pilarzinho (antigo engenho), às vestimentas do casal matuto eram mais originais, iniciava o trajeto com a carroça do casal enfeitada originalmente, percorria os bairros de Pernambuco Novo e Engenho Velho, acompanhavam carroças puxadas pelos burros e bois, também um sem número de cavaleiros, até o local onde se realizava o “enlace”, e terminava com a festa com um grande arraial na praça da Matriz (Mestre Bida, entrevista em Pilar, 2004).

A tradição manteve o casal de noivos, as carroças e cavaleiros, semelhantes àqueles até os dias atuais, ao participar do Casamento de Matuto, observamos que ainda, tem como ponto alto o desfile e concurso de noivos, onde os participantes concorrem a prêmios de originalidade e animação.



**Figura n° 24- Casamento Matuto de Pilar.**  
Fonte: Salomé García, na Chã do Pilar, 2004.

---

<sup>19</sup> Foi feito um corte da entrevista a Mestra Bida, realizada na cidade de Pilar, em 2004. Benedita Santos de Lima, pilaresense, a seus 67 anos de idade, ainda é Mestre de Folgado. Conta que há mais de 50 anos ensina o Pastoril, as Baiana e as Caboclinha. Atualmente, por conta própria, passa seus conhecimentos, saberes/fazeres dessas ‘brincadeiras’ as crianças nas escolas e com o grupo da Terceira Idade de Pilar.

A celebração do Casamento de Matuto se inicia com uma semana de antecedência á Festa, sendo escolhidos o casal de noivos, que precede o cortejo do Casamento Matuto. Como todos os anos, foi celebrada a Missa de São Pedro, pela manhã, outrora, era realizada uma procissão nas barcas todas enfeitadas na lagoa Manguaba, sendo a maior da região.

À tarde, deu início a celebração do Casamento Matuto, com a concentração no bairro Chã do Pilar, com mais de 300 cavaleiros e amazonas da região e de outros municípios vizinhos, acompanhados de carroças, sanfoneiros e Bandas de Pífano. O casal de noivos, ganhador do concurso, sae à frente, na carroça puxada por cavalo, outrora, eram puxados por boi todos enfeitados, acompanham os cavaleiros e amazonas, logo os carros alegóricos, cada um com nome mais chamativo que outro, como o “Quente & Arroz”, “Os casseteiros do forró”, “Comedores de Rat@n”, entre outros.

Percorrem as ruas da Chã do Pilar, até chegar ao Centro do município, o bairro Pernambuco Novo e continua até a orla Lagunar, onde acontece o “casamento” e retorna pelo o bairro Engenho Velho para subir novamente na Chã do Pilar. E no fechamento da festa, tanto na Chã do Pilar como na orla Lagunar, se apresentaram Quadrilhas, prolongando-se a festa com a confraternização entre as famílias residentes na comunidade e aqueles que moram em outros lugares, assim como dos municípios vizinhos, até da capital Maceió, transformando-se num grande arraial ao som do forró até o sol raiar.

A singular e tradicional festa do Casamento Matuta de Pilar, foi registrada pela imprensa local,

Com uma meia de 20 mil pessoas, para prestigiar (...) o Casamento Matuto (...) misturando originalidade com humor, não poderia faltar à carroça da “Lacraia”, o noivo Hostrogildo Pedro Lasca-Tudo, totalmente uniformizado, entregou-se aos encantos da famosa Severina Areia-Gato Espanta Lobisomen, ambos abençoados pelo padre Feliciano Canela de Cinza (O Jornal, 01 de julho de 2003).

Nessa tentativa de entender a linguagem que a comunidade de Pilar nos fala de si mesmas, que nos debruçamos sobre sua cultura, festas, tradições, costumes, história, sempre na procura de empreender o trabalho, a partir da análise histórico e documental, da observação-participativa, da memória e da percepção da comunidade pilarense, é todo isso, que se constitui fundamentais na construção da identidade cultural de Pilar e do contexto no qual se desenvolvem á Festa Junina.

E é a “festa”, que possa ser, além de uma simples “prática recreativa” ou “festiva” um “currículo vivido”. No qual se propor despertar o interesse em professores, alunos, pedagogos e estudiosos, a inter-relação da educação, comunicação e cultura, como espaço de produção da cultura local/festas, onde o aluno, considerado como sujeito sócio-cultural, determina e produz significado, recriando sua identidade na escola de forma interativa com a comunidade, sendo esses campos de influências para a produção de uma vida escolar ativa, dinâmica, dialógica e mediática.

## CAPITULO II – EDUCOMUNICAÇÃO E CULTURA: UM DIÁLOGO MEDIÁTICO E TRANSDISCIPLINAR

“Passamos vertiginosamente de uma civilização verbal – eminentemente racional – a uma civilização visual e auditiva, fortemente assentada em vivências sensoriais. É o passo do inteligível ao sensível o que está caracterizando o novo processo cultural que hoje vivemos. O passo da civilização verbo-racional a uma “civilização” dos meios de comunicação de massa é uma realidade que se impõe com maior força a cada dia (...) Custa-nos reconhecer que o saber livresco e cartesiano se faz imagem e som para as gerações jovens e para as massas populares” F. Gutierrez<sup>20</sup>.

Quando abordamos o contexto histórico, sócio-cultural de Pilar, no primeiro capítulo, evidencia que o espaço histórico-cultural no qual se insere o município, foi determinante para a construção social do arcabouço da cultura local e sobretudo das Festas Populares fixadas nesse espaço. Reconhecendo seus símbolos identitários, nas manifestações folclóricas, expressada na Chegança, Cavalhada, Baianas, Pastoril, Coco-de-Roda, Guerreiro e a Quadrilha, sem que no entanto seja depositada neles, o mesmo significado creditado na Festa da Padroeira, na Festa Junina, na Natalina e de Carnaval, considerada como importantes manifestações culturais de Pilar. Assim, nos depoimentos dos entrevistados, confirma-se a importância da cultura e sobretudo de seus símbolos identitários,

“As razões para preservar a cultura de Pilar é importante para demonstrar que a educação unida à cultura constitui a grandeza e os valores do povo”;

“Para passar essa herança de geração em geração”;

“Para não deixar morrer as tradições culturais”;

“Para que os jovens reconheçam a importância histórica e tradições de sua cidade”.

(DEPOIMENTOS DE MORADORES DE PILAR, JULHO DE 2004)

---

<sup>20</sup> Cf. GUTIERREZ, F. Linguagem Total. Uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978, p. 15.

Nessa perspectiva, atinge a necessidade de compreender a educação para a diversidade, para isso, nos referenciamos nas análises de Martín-Barbero (2000), ao apontar que é possível discutir a incorporação da diversidade cultural como instância legítima de saberes, crenças e valores, aos processos educacionais da sociedade, especificamente através da inter-relação da educação e da comunicação. Sempre lembrando que a mídia tem que saber lidar com as expressões populares sem modificar o real significado das expressões e manifestações culturais e folclóricas. Para isso, é importante entender que a mídia precisa ouvir e aprender com os mestres – detentores da cultura popular (Martín-Barbero, 2000).

Nessa linha de pensamento, Paulo Freire indica a importância de uma educação dialógica e libertadora, dizendo aos educadores que “no processo de investigação dos ‘temas geradores’ nos ‘círculos de cultura’, momento onde o conteúdo programático deveria nascer do diálogo entre educandos e educadores, um tema central e indispensável é o conceito de cultura” (FREIRE, 1983, p. 140).

E transformam a idéia de cultura, obtém-se um instrumento crítico de intervenções sobre a realidade histórico-cultural da sociedade nordestina que, enquanto conteúdo básico de aprendizagem, era investigado a partir do diálogo entre o educador e os educandos. Nas palavras de Paulo Freire,

Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (...) Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de informes a ser depositados nos educando, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada (FREIRE, 1983, p. 98).

Ele acentua a importância da experiência existencial particular dos educandos para o desenvolvimento de seu pensamento crítico. Inversamente, a discussão da experiência existencial dos educandos deveria se dar por uma forma capaz de gerar o pensamento crítico, essa forma é o “diálogo”. Como bem ele a define,

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1965, p. 124).

E nesse processo de aprendizagem, à existência de dúvidas, longe de ser um problema é uma qualidade, bem como os questionamentos, portanto, podem transformar-se num primeiro passo para confirmar idéias. Outra vantagem é que os alunos e o professor podem perceber a importância de mudar de opinião e dar “voz” as “vozes”.

Pois, entende-se a comunicação como uma situação básica da vida humana, e ainda mais na vida escolar, sobretudo a relação entre escola, comunidade, manifestações folclóricas e culturais, meios de comunicação, assim como as várias formas que ela pode assumir de maneira direta e inovadora, como também estamos convencidos que uma pedagogia só realmente se efetiva quando a comunicação ocorre e garante, não somente, ao professor, alunos com sua identidade cultural como todo, os espaços de diálogo e “vozes”.

Com isso, admite-se a importância que exista esse diálogo, o que possibilita que a educação seja um processo de construção crítica, análise de diferentes conteúdos midiáticos que podem fornecer elementos significativos para o enriquecimento do diálogo em sala de aula, sendo possível, através da interatividade, que em seus diversos modos, exige preparo, competência, flexibilidade e intenção. Ratificando, o desafio que Paulo Freire sempre discutiu em seus trabalhos de educação, paralelos com o mundo da comunicação, da arte e da cultura: *educar para transformar*.

Para Freire (1983), somente o ato crítico e criativo pode *transformar*, somente a interatividade criativa, fundamentada e problematizadora poderá gerar novos rumos – indeterminados e imprevisíveis – para nossa sociedade. Sendo o professor alguém cuja experiência de vida é relevante, mas que se entenda como aprendiz permanente, capaz de interagir e também de aprender com seus alunos.

Contudo, propor entender as áreas de educação, comunicação e cultura, com foco na cultura popular, propriamente dita, sejam vista não isoladamente, mas em seus muitos pontos de encontro, teóricos e práticos. Não temos intenção de analisar uma área sobre a outra, mas enfatizar as possíveis mediações entre comunicação e

educação no âmbito da cultura local, sendo, também relevante examinar o rol que tem os meios de comunicação e a sociedade da informação na educação, na formação do sentido comum, do imaginário dos públicos, das experiências e as aspirações, assim como nos modos de relacionar-se, as sensibilidades e as próprias identidades dos alunos na escola e em seu cotidiano.

E antes de falar do papel dos meios de difusão na escola, ou como introduzir cultura e educação nesses meios, faz-se necessário perguntar-se: o que é que tem de mudar no sistema educacional para que a escola se comunique com sua comunidade? Ou, de outro modo: como está sendo abordada a cultura popular no currículo escolar? O que tem que mudar no sistema educacional para introduzir a educomunicação e para que a escola possibilite às crianças e aos jovens uma compreensão de sua cultura que os capacite para ajudar a valorizá-la, preservá-la e difundi-la?

Considerando a presença, cada vez mais freqüente, dos meios de comunicação e dos recursos tecnológicos na vida diária dos indivíduos, prova que a escola não pode ficar alheia à influência exercida pelos meios, nisso, afirma-se que a educação não pode mais se manter alheia ao fato de que os meios de comunicação e as novas tecnologias estão invadindo os espaços da sala de aula, educação e comunicação, enquanto ciências voltadas para questões sociais e culturais, com o objetivo intencional ou não de formação do indivíduo, devem buscar a construção de uma interface que lhes possibilite o prosseguimento de suas atividades nesse novo contexto cultural, que se delinea neste início de século.

Dessa forma, o professor tem diante de si uma nova tarefa, ou seja, deve promover o desenvolvimento das capacidades de leitura crítica das imagens e das informações transmitidas pelos meios de comunicação, para que efetivamente possa contribuir para a formação do aluno como indivíduo crítico, criativo e reflexivo, capaz de agir e interagir com as informações que recebe, transformando-as, filtrando-as e adequando-as as suas necessidades e expectativas.

## **2.1. Definindo conceitos: Educomunicação**

Faz-se evidente neste início do século, que estamos vivendo na Sociedade do conhecimento ou como é apresentado neste século XXI a Era do Conhecimento, pois com a explosão comercial da Internet, o uso das modernas tecnologias da comunicação, se prevê nas escolas, por exemplo, dos Estados Unidos que, para meados da primeira década deste século, cerca de 60% do ensino do país, estejam sendo ministrados fora dos ambientes tradicionais, ou seja, inteiramente através do ciberespaço.

Tal perspectiva não fica longe de nossa realidade na América Latina e, principalmente no Brasil, pois não é evidente, à primeira vista, especialmente ao observador da cena norte-americana, que a comunicação e educação possam vir a integrar-se, em algum momento, num campo específico e autônomo de intervenção social. Não há dúvida que se vai consolidando, principalmente na América Latina, uma teoria de referências que sustenta a inter-relação da comunicação e educação como um campo de diálogo, de espaço para o conhecimento crítico e criativo para a cidadania e solidariedade, assim como para a valorização da cultura popular.

Esta inter-relação vai tomando forma como um campo de intervenção social específico, dando origem a Educomunicação, conhecimento que foram tomando ciência de que a tradição constitutiva do campo leva em conta. Sobre isso, Ismar de Oliveira Soares (2003) indica que inicialmente, a contribuição de Burrhus Skinner (1904-1990), responsável por certa visão mecanicista a partir da qual as tecnologias da informação foram, desde os anos 50 ou mesmo antes, concebidos e utilizados no ensino. Aferiu, também, que Célestin Freinet (1896-1966) e Paulo Freire (1925-1997) são reconhecidos como fundadores de perspectivas criativas da inter-relação Comunicação/Educação. O primeiro, defendendo o uso da comunicação, especialmente do jornal, como forma de expressão de crianças e adolescentes e o segundo, apontando para o caráter essencialmente dialógico dos processos comunicacionais.

Nesse processo, se destaca a importância de Paulo Freire para a Educomunicação, assim autores como Graggs (1992) e Melo (1998), registram essa importância, o primeiro lembra que o autor, em “Pedagogia do Oprimido”, reforça que sem diálogo não existe comunicação e que sem comunicação não existe verdadeira educação, já o segundo reforça que a pedagogia freiriana é fundamentalmente uma pedagogia da comunicação<sup>21</sup>.

Para identificar as complexas similitudes entre os possíveis *modus comunicandi* e o *modus educandi*, precisamos retornar a um dos pioneiros na inter-relação da comunicação/educação no cenário Latinoamericano: Paulo Freire, no clássico texto *Extensão ou comunicação?*, focaliza os processos comunicacionais que se inserem no agir pedagógico libertador, sobre isso, Freire (1976) afirma “o homem é um ser de relação e não só de contatos como o animal; não está apenas no mundo, mas com o mundo” (Freire, 1976 apud SOARES, 2000, p. 19). Completa, dizendo que “a comunicação é vista como um componente do processo educativo e não através do recorte do ‘*messianismo tecnológico*’, embora todo desenvolvimento seja modernizado, nem toda modernização é desenvolvimento” (FREIRE, 1976, p. 65).

Nessa perspectiva, a comunicação passa a ser vista como relação, como modo dialógico de interação do agir educomunicativo, nas palavras de Freire “ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam” (FREIRE, 1976, p. 43).

Ultimamente, têm sido importantes as contribuições de Jesús Martín-Barbero, responsável por uma sólida reflexão sobre a relação Comunicação/Cultura e sobre as teorias das mediações e Mário Kaplún (1924-1998), pioneiro, na América Latina, no campo dos estudos que relacionam a comunicação com os processos educativos.

---

<sup>21</sup> Cf. GOMEZ, Margarida Vitória. Um campo de dialogo e integração. In: Comunicação & Educação. N° 19. Ano VI. São Paulo: Segmento, set./dez., 2000, p. 20-21.

A Educomunicação propõe-se em dois sentidos: a educação para a comunicação e a educação pela comunicação, sentidos que não necessariamente são contrapostos, não são excludentes, nem são exclusivos, mas sim complementares, e neste novo caminhar da inter-relação da educação/comunicação, permite-os considerar ambos sentidos para a análise na pesquisa.

Trabalhos importantes foram realizados no Brasil nesse novo campo de aproximações e encontros da educação e da comunicação, a exemplo do trabalho realizado no 'IV Simpósio Brasileiro sobre Comunicação e Educação', sobre a coordenação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares<sup>22</sup>, segundo o relatório do evento, se discutiram os resultados das pesquisas e das ações que vêm definindo o campo da educomunicação no Brasil e na América Latina<sup>23</sup>. O projeto pretendeu identificar como se estabelecem, no mundo contemporâneo, os espaços transdisciplinares que aproximam, tanto de forma teórica quanto programática os tradicionais campos da Educação e da Comunicação.

Essa pesquisa partiu da evidência de que transformações profundas vêm ocorrendo no campo da constituição das ciências, em especial as humanas, levando a uma derrubada de fronteiras, de limites, de autonomias e de especificações. Ao seu final, a investigação concluiu que efetivamente um novo campo do saber mostra indícios de sua existência, e que já pensa a si mesmo, produzindo uma meta-Linguagem, elemento essencial para sua identificação como objeto autônomo de conhecimento: o campo da inter-relação Comunicação/Educação, e a partir de sugestão de Mário Kaplún, de "Educomunicação", está definida como toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos.

---

<sup>22</sup> O professor Dr. Ismar de Oliveira Soares, é Coordenador do NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

<sup>23</sup> O NCE – Núcleo de Comunicação e Educação do CCA/ECA/USP realizou a pesquisa, junto a um grupo de especialistas de 12 países de América Latina, contando, com a parceria de pesquisadores da UNIFACS, Bahia, realizada entre o ano de 1997 e 1999, tomou como base inicial, para a coleta de dados, um total de 178 produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores e profissionais de comunicação e de educação do Brasil e de toda a América Latina.

Foi feito um recorte, SOARES, Ismar de Oliveira. E MACHADO, Eliany de Oliveira. *Educomunicação: ou a emergência do campo da inter-relação Comunicação/Educação*. Artigo disponível em <http://www.intercom.org.br>. Acesso em 2004.

Nessas reflexões, segundo Ismar de Oliveira Soares, a inter-relação da comunicação e educação,

é vista como um novo campo de intervenção social, incorporando-se ao cotidiano de todas as camadas sociais da população, desse modo surge um novo paradigma discursivo, transversal, estruturando-se de um modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática pelos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social, criando ecossistemas comunicativos (SOARES, 2000, p. 12 - 24).

Na abordagem dos ecossistemas comunicativos, necessariamente temos que referenciar-nos a Jesús Martín-Barbero (2000), chama-nos a compreender que a sociedade está sendo transformada pela centralidade das tecnologias e dos sistemas de comunicação, e para enfrentar esse desafio, nas palavras do autor, deve-se estar consciente de dois tipos de dinâmica que movem as mudanças na sociedade. “Num primeiro movimento, o que aparece como estratégico, mais do que a intervenção de cada meio, é a aparição de um ecossistema comunicativo, que está se transformando em alguma coisa tão vital como o ecossistema verde, ambiental” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54).

Sendo a primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias, com sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os mais jovens, o autor, destaca que “trata-se de uma experiência cultural nova, do qual emerge outro modo de ver e ler, de aprender e de conhecer, ou como chamou Walter Benjamin, um *sensorium* novo. Novos modos de perceber e de sentir; uma nova sensibilidade que, em muitos aspectos, se choca e rompe com o *sensorium* dos adultos” (Idem, p. 54).

Continua, referenciando-se a uma segunda dinâmica, que faz parte desse novo ecossistema, e que é a dinâmica da comunicação, ligada ao âmbito dos grandes meios, pois se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, quer dizer, num ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos não-centrados em relação ao sistema educativo que ainda os rege, e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro. Daí se situa a segunda dinâmica que configura o ecossistema comunicativo no qual estamos imersos, são

os novos conhecimentos diversos, construídos nos lugares mais inusitados, atuando de forma livre e sem restrições, é dizer, “circulam fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.55).

Sobre isso, Barbero (200), enfatiza “a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber fora da escola são um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional” (idem).

Dentro deste quadro, Jesús Martín-Barbero, Ismar de Oliveira Soares, Mário Kaplún, e outros autores, apontam para a necessidade de trabalhar com os conteúdos da mídia na sala de aula, como fonte de conhecimento na vida cotidiana, para que os alunos possam resignificá-los em outra perspectiva. É uma maneira de a escola buscar democratizar o conhecimento, em palavra de J.M. Barbero, aprender a transformar a informação em conhecimento.

O interesse é que essa nova proposta de uma pedagogia mediática, cuja referência é a utilização regular do material proveniente da mídia, com análise crítica, não perca de vista o processo da comunicação, uma vez que introduzir diferentes tipos de mídia em sala de aula não significa necessariamente abrir espaço ao diálogo.

A pedagogia mediática, na proposta de David Buckingham (2003) consiste no processo de ensino e aprendizado referente dos meios de comunicação através da alfabetização mediática, resultante do conhecimento e das habilidades que adquirem os alunos, onde essa alfabetização mediática necessariamente implica “ler” e “escrever” os meios. Completa, BUCKINGHAM (2003, p. 71-73), a expressão alfabetização mediática<sup>24</sup>, refere-se “ao conhecimento, as habilidades e as

---

24 Segundo Roger Silverstone (1999) citado por Buckingham (2003:89), indica que a alfabetização mediática comporta evidentemente “a capacidade de decifrar, valorizar, criticar e ajustar”, mas também requer uma mais ampla compreensão dos contextos sociais, culturais, econômicos e históricos nos quais os textos se produzem, se distribuem e se utilizam por parte da audiência (Texto traduzido do original em espanhol ao português, por Salomé Garcia Terrazas).

competências que se adquirem para utilizar e interpretar os meios, que exige análises, avaliação e reflexão crítica”.

Portanto, a educação mediática se põe a desenvolver tanto a compreensão crítica quanto a participação ativa do aluno a partir da inter-relação da educação e da comunicação, e nosso caso, através da cultura local na qual o aluno está inserido.

### **2.1.1. Comunicação Educativa**

Ao iniciar com a análise das teorias da aprendizagem e sua relação com a comunicação, as propostas de Mário Kaplún, Paulo Freire, Jesús Martín Barbero, David Buckingham, se aproximam ao objetivo da pesquisa.

Mário Kaplún, considerado o pioneiro, na América Latina, no campo dos estudos que relacionam a comunicação com os processos educativos, propôs a Comunicação Educativa, vai além de ser um mero instrumento mediático e tecnológico é, sobretudo, um componente pedagógico, assim, para Kaplún, “a ‘Comunicação Educativa’ existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência educativa do educando (...)” (Kaplún apud SOARES, 2000, p. 19 - 20), mas tende pronunciadamente a limitar seu âmbito às mídias, a estabelecer uma implícita equivalência entre a comunicação, meios e tecnologias de comunicação.

Para isso, segundo o autor, precisa-se transcender essa visão reducionista, postular que a comunicação educativa abarca certamente o campo das mídias, mas em prevalente lugar, o tipo da comunicação presente em todo processo educativo. Isto supõe considerar, a comunicação não como um mero instrumento mediático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico. E a comunicação educativa assim entendida, converge uma leitura da pedagogia desde a comunicação e uma leitura da comunicação desde a pedagogia.

Kaplún opta por uma comunicação da educação que põe ênfase no processo, na qual temos a importância do processo de transformação das pessoas. Uma Educação que faz pensar. Aqui a preocupação maior não é matéria a ser comunicada, nem nos resultados em termos de comportamento, mas a interação dialética entre as pessoas e suas realidades com destaque para a transformação do educando. Em outras palavras, é importante que o educando participe, pense e interaja e, com essa relação interativa, dialética, democrática, entre pessoas e sua realidade, busque o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua consciência social. Ou seja, não é uma educação para informar, nem para conformar, mas sim para formar as pessoas e levá-las a transformar sua realidade. Enfim, o objetivo é que o sujeito pense e que este pensar o leve a transformar sua realidade. Esta transformação (individual e social) é que permitirá analisar a realidade e criar novas concepções e respostas comportamentais em situações novas.

Em síntese, Kaplún aponta que

“a apropriação do conhecimento por parte dos educandos se cataliza se eles são potencializados como emissores. Seu processo de aprendizagem será favorecido e incrementado pela realização de produtos comunicáveis e efetivamente comunicados. Se educar-se é envolver-se em um processo de múltiplas interações, um sistema será tanto mais educativo quanto mais rico seja o fluxo de comunicações que saiba se abrir e se colocar à disposição dos estudantes” (KAPLÚN, 1999, p. 70-75).

Nesse contexto, o autor lembra-nos que para cumprir os objetivos, todo processo de ensino-aprendizagem, deverá dar lugar a expressão pessoal dos sujeitos educandos, desenvolvendo sua competência lingüística, propiciar o exercício social através do qual se apropriaram dessa ferramenta indispensável para sua elaboração conceptual e, em lugar de confinarmos a um mero papel de receptores, criar as condições para que eles mesmos gerem suas mensagens pertinentes na relação ao tema que estão apreendendo.

Afirma que a comunicação educativa concebida desde esta matriz pedagógica, tem como uma de suas funções capitais a provisão das estratégias,

meios e métodos encaminhados a promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos educandos, desenvolvimento que supõe a habilitação das vias horizontais da interlocução e intercomunicação. Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação (Kaplún, 1999).

Dentro destas perspectivas citadas da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são resituados a partir de um projeto pedagógico mais amplo, sobre isso, segundo Gómez (apud SOARES 2000, p. 20) “os dois educadores – Freire e Kaplún- vinculam os espaços do contexto sócio-cultural, da comunicação e da educação como uma relação, não como uma área que deva ter seu objeto disputado”.

Uma primeira noção que estamos pressupondo é a de que a conversa sobre os meios de comunicação é uma instância importante de produção de significado. Tal noção pode ser ancorada no conceito de mediação de Martín-Barbero (2003), especialmente em sua ênfase na atribuição de sentidos que ocorre na cotidianidade familiar, refere-se ao lugar para abordar o processo de recepção.

## **2.2. Comunicação e Cultura: campos de mediação e recepção**

Uma aproximação da escola e os meios de comunicação, assim como a abertura da escola as possibilidades das novas tecnologias do conhecimento, significam para o desenvolvimento de novas comunidades de aprendizado, de uma educação intercultural, não sendo estranhas ao interesse por humanizar o processo educativo.

Mas, ainda, permitem enfrentar esse fracionamento entre “o pensar” e “o sentir”, entre “a razão” e “a emoção”, incentivando a uma atitude e uma opinião crítica frente ao mundo e a realidade, frente a escola e a família. Não só incentiva a

capacidade seletiva e analítica dos meios de comunicação, mas propor a experimentação e a intervenção e participação na comunidade.

É necessário entender a cultura como espaço das práticas sociais e nessas práticas que se encontram os espaços em que a relação social adquire sentido. Afinal entender cultura como “campo das significações sociais” supera estudos sobre o conceito de cultura anteriores que a restringem a um conceito ou a valores, normas e costumes <sup>25</sup>.

Os estudos a partir de Gramsci atualmente também recebem os nomes de “estudos culturais latino-americanos”, “estudos de recepção”, “estudos das práticas de recepção” e “novos olhares da comunicação” <sup>26</sup>. Independentemente de como são denominadas para o presente texto, as reais importâncias desses estudos está na revisão dos valores e dos pressupostos que possibilitaram entender com um novo olhar os *media* - principalmente o vídeo – e o sujeito (aluno) da recepção.

Muitos autores, na atualidade, de diferentes linhas de estudo, têm relacionado comunicação e cultura, o que significa um salto, por apreender o fenômeno como integrante de um processo de maior dimensão e não de forma estanque. Este salto provoca o abandono da posição de solidez que assegura o tratamento da comunicação reduzida a um produto, a um veículo ou a um meio, no máximo, para inseri-la no cotidiano das pessoas. É um processo de rompimento e ampliação,

Pensar os processos de comunicação a partir da cultura implica deixar de pensá-los desde as disciplinas e os meios. Implica a ruptura com aquela compulsiva necessidade de definir a ‘disciplina própria’ e com ela a segurança que proporcionava a redução da problemática da comunicação à dos meios. (...) Por outra parte, não se trata de perder de vista os meios, senão de abrir sua análise às mediações, isto é, às instituições, às organizações e aos sujeitos, às diversas temporalidades sociais e à multiplicidade de matrizes culturais a partir das quais os meios- tecnologias se constituem (MARTÍN-BARBERO, 1987, p. 10).

---

<sup>25</sup> Mauro Wilton de Sousa, Novos cenários nos estudos da recepção mediática. In: LOPES, Dirceu Fernandes e TRIVINHO, Eugênio (org.) Sociedade Mediática, Significações, Mediações e Exclusão, Ed. Universitária Leopoldianum, Santos-SP, 2000, p. 81 apud PORTO, 2001, p. 23.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 81.

Considera-se importante a contribuição de Jesús Martín-Barbero, na sólida reflexão sobre a relação Comunicação/Cultura e sobre as teorias das mediações, apontando que é importante o contexto cultural como o ‘lugar’ para se compreender a relação dos receptores com a comunicação.

Maria Immacolata Vassallo de Lopes (ECA-USP), no seu trabalho: “Mediações na recepção: um estudo brasileiro dentro das tendências Internacionais”<sup>27</sup>, indica que os estudos de recepção na América Latina são muito recentes, pois, sua emergência se dá no início dos anos 80, no bojo de um forte movimento teórico crítico que procurava fazer uma reflexão alternativa sobre a comunicação e a cultura de massas através da perspectiva gramsciana, reflexão alternativa às análises funcionalistas, semióticas e frankfurtianas predominantes até então. É sobretudo dentro da temática das culturas populares que uma teoria complexa e multifacetada da recepção começou a ser desenvolvida, tendo como eixos básicos de reflexão o deslocamento dos meios às mediações (Martín-Barbero, 1987) e os processos de hibridização cultural (Garcia Canclini, 1990).

É a partir da perspectiva gramsciana que se inicia o delineamento de outra importante linha de pesquisa na comunicação, que são os estudos da recepção, LOPES (1990), destaca a perspectiva integradora e compreensiva do estudo da recepção, uma vez que **todo** o processo de comunicação é articulado a partir das **mediações**. Jesús Martín-Barbero, destaca-se como teórico importante dentro da temática das culturas populares e começa a delinear uma “complexa e multifacetada” teoria da recepção que desloca os eixos básicos de reflexão dos meios às mediações<sup>28</sup>, entendidas

---

<sup>27</sup> Este texto contou com a colaboração de Sílvia Borelli, Vera Rezende e Ana Carolina Escosteguy, membros da equipe da pesquisa « Recepção de Telenovela », para maiores informações. Cf. LOPES, 1990.

<sup>28</sup> Jesús Martín-Barbero, expõe ao longo de seu livro “Dos meios às mediações” o percurso histórico em que as investigações no campo das comunicações veio deslocando-se do estudo dos meios até o estudo das mediações na recepção dos produtos mediáticos. É um novo olhar sobre os processos de comunicação, em que o receptor deixa de ser objeto para ser sujeito das mediações. Introduce na obra, de forma diluída, o conceito de mediações, que vem recebendo de estudiosos merecidas discussões.

Como os lugares de onde provêm às constrictões que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão, onde as interações entre o receptor e o produtor podem ser compreendidas através delas (mediações) constituindo-se no lugar que propicia o consumo diferenciado aos diversos receptores dos bens simbólicos, de forma que produzem e reproduzem os significados sociais. Ademais, compreende-se que mediação seja todo um conjunto de fatores que estrutura, organiza e reorganiza a percepção e apropriação da realidade, por parte do receptor (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 11-12).

Através dessa concepção pode-se pensar a **mediação** como uma espécie de estrutura incrustada nas práticas sociais e no cotidiano de vida das pessoas que, ao realizar-se através dessas práticas, traduz-se em múltiplas mediações. Assim como a família, comporta um espaço social (sistema de posições e relações de parentesco), um espaço cultural (história e dinâmicas familiares) e, de fundamental importância para este projeto, um **espaço de mediação** das mensagens mediáticas. (Lopes, 1990)

Jesús Martín-Barbero (2003) propõe como hipóteses três lugares de mediações: a cotidianidade familiar (lugar para abordar o processo de recepção); a temporalidade social, denominado como o tempo do cotidiano – repetitivo, próprio das culturas populares, cíclicos - único e composto de unidades contáveis, contrário do tempo produtivo (tempo valorizado pelo capital, que se mede, que ocorre) e a competência cultural, esta competência que vive da memória - narrativa, gestual, auditiva - e também dos imaginários que alimentam o sujeito social <sup>29</sup>.

Afirmar-se que a competência cultural não se refere só à cultura formal, apreendida nas escolas e nos livros, mas é toda uma identidade, onde se insere também a educação formal, mas vai além, abrangendo a cultura popular – dos bairros, das cidades, das tribos urbanas. É uma marcação cultural viabilizada por meio da vivência, da audição e da leitura (Martín-Barbero, 1987).

Depreendemos as análises do autor, quando indica que esses lugares de mediação, permitem ao sujeito, agora tomado como parte ativa, fazer usos diferenciados dos produtos com os quais interage. Por isso é este novo caminho de estudos Latino-Americano que empresta maior importância ao valor de uso. A partir

---

<sup>29</sup> Ver, MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 305-311.

daí a comunicação passa a ser não só vista, mas revista, abordada em toda a sua complexidade, como parte da cultura, contextualizada dentro da história, valorizando o cotidiano e envolvendo pessoas que pensam, a partir de variados fatores (Martín-Barbero, 2003).

Busca-se com esse mapa das mediações, reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje espaços-chave de condensação e intersecção de múltiplas redes de poder e de produção cultural, mas também alerta ao mesmo tempo, contra o pensamento único que legitima a idéia de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre as pessoas e o mundo, quando o que a tecnologia medeia hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da mundialização.

A luta contra o pensamento único acha assim um lugar estratégico não só na descentralização que mobiliza a reflexão, o diálogo e as investigações sobre as mediações históricas do comunicar em suas diferentes manifestações, mas também nas transformações que atravessam os mediadores sócio-culturais, tanto em suas figuras institucionais e tradicionais – a escola, a família, a igreja, o bairro – como no surgimento de novos atores e movimentos sociais que, como as organizações ecológicas ou de direitos humanos, os movimentos étnicos, culturais, folclóricos ou de gênero, introduzem *novo sentido social* e *novos usos sociais* dos meios.

Com base no exposto, e identificando-se a comunicação como cultura, pode-se classificar a produção cultural dos meios como não somente ataque ao que haveria de mais *puro*, mas também de incorporação dos valores culturais populares. Jesús Martín-Barbero (2003) levanta a questão da hegemonia, apontando o caminho que conduz o interesse das ciências sociais críticas pela obra de Gramsci,

Está, em primeiro lugar, o conceito de hegemonia elaborada por Gramsci, fazendo possível pensar o processo de dominação social já não como imposição desde um exterior e sem sujeitos, senão como um processo em que uma classe hegemônica na medida em que representa interesses que também reconhecem de alguma maneira como seus as classes subalternas. E ‘na medida’ significa aqui que não há hegemonia, senão que ela se faz e desfaz permanentemente em um ‘processo vivido’, feito não só de força, senão também de sentido, de apropriação do sentido pelo poder, de sedução e de cumplicidade (MARTÍN-BARBERO, 1987, p. 84-85).

Essa hegemonia que está presente no cotidiano das pessoas, verificando-se igualmente na cultura, só que as ações hegemônicas não são tão uniformes quanto possa parecer, pois, a hegemonia tem a capacidade de assimilar traços de outras culturas, sejam elas populares, locais ou alternativas em geral. No jogo das mediações, cria-se e recria-se a hegemonia cultural, isto porque o conceito de hegemonia prevê resistência, admitindo acertos e desacertos típicos do processo de recepção.

Jesús Martín-Barbero (2000, p. 52-53), tratando das relações entre o mundo da Comunicação e da Educação, é enfático, “a escola desconhece tudo o que de cultura se produz [...]” e toma tanto o audiovisual como a cultura oral como frivolidade, o que levaria a um certo ‘autismo’, ainda que, em nossa sociedade, ocorre uma esquizofrenia ao se pensar os meios de comunicação de massa, a educação e a cultura como coisas separadas”.

Em resumo, sem alongar mais do que é necessário, considera-se a Comunicação como os processos das “mediações” que se dão no interior das práticas culturais cotidianas e que privilegiam as negociações de significados e sentidos. Vistas, na concepção da cultura discutida mais intensamente por M.L.Mendonça como um “sistema de símbolos e atribuição de sentidos às práticas e relações sociais”<sup>30</sup>. Nesta direção, a análise do componente ideológico na Comunicação cede vez ao estudo da luta pela hegemonia, privilegiando a negociação/mediação em prejuízo da manipulação/dominação. Há um deslocamento do olhar sobre o processo comunicativo que se quer considerar: dos meios para as mediações.

Nesse sentido, a aceitação dessas duas vertentes teóricas da Comunicação e Educação permite-nos destacar o aspecto central de cada uma delas: a mediação e o processo. É aqui que se dá a inter-relação entre os campos. Mesmo correndo o risco, como bem pontuou J. Huergo (1997), ao falar sobre o perigo das reduções de

---

<sup>30</sup> Maria Luiza Mendonça traça percurso claro, coerente e objetivo das relações entre Comunicação e Cultura, procurando mostrar um novo olhar sobre os estudos culturais nas práticas investigativas da comunicação, no texto Comunicação e Cultura: um novo olhar, publicada na revista Novos Olhares, número 1, primeiro semestre de 1998, ECA-USP.

campo, é impossível neste momento não sinalizar o caráter processual das mediações em Comunicação e a natureza mediadora dos processos educacionais. Podemos encontrar nesta parceria de mão dupla a interdisciplinaridade dos campos. As mediações e processos, pressupõem aos envolvidos: a) inserção em um momento pluricultural, pleno de negociações pela hegemonia , b) recepção e consumo de materiais e bens simbólicos, c) saberes prévios e negociações com novos saberes, d) dialogicidade – o respeito pela escuta do outro, e) disponibilidade para construção de sujeitos autônomos e livres e f) construção de um novo espaço público <sup>31</sup>.

A partir do entendimento das mediações e dos processos, ousaria propor que o campo da Comunicação e Educação se concretiza em uma relação interdisciplinar, com imbricamento de suas dimensões. No dizer de Adriano D. Rodrigues,

cada um dos campos sociais coexiste com uma multiplicidade de outros campos, compondo entre si a repartição da força dos respectivos processos rituais e ordens axiológicas, assim como as funções expressivas e pragmáticas e as formas simbólicas de visibilidade. Desta composição dos processos e das funções entre os diferentes campos sociais resultam reflexos que se projetam em cada um dos campos e o atravessam. A estes reflexos damos o nome de dimensões (RODRIGUES, 1990, p. 149).

Essas reflexões sobre campos sociais, seu corpo e comportamento, foram em grande parte feitas a partir das colocações de Adriano Duarte Rodrigues, em seu livro “Estratégia da Comunicação” (1990), mais particularmente do capítulo 9, para uma teoria geral dos campos sociais.

### **2.3. Os meios de comunicação e as Políticas Públicas Educacionais**

As políticas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Fundamental, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCN (1998), indicam que é importante aprender a conhecer. E o trabalho com uso de mídia na sala de aula é precisamente uma possibilidade de levar a ter acesso a conhecimentos genéricos que podem ser, em alguns casos, aprofundados.

---

<sup>31</sup> Cf. HUERGO, Jorge. “A Comunicación y Educación – Ámbitos, Prácticas y Perspectivas”. Buenos Aires, EPEC, 1997.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 muito se ampliaram às oportunidades de acesso à educação; também se multiplicaram os problemas a serem enfrentados pelas escolas, que não podem mais prescindir do concurso dos meios de comunicação.

As discussões travadas no Congresso Nacional em torno da Lei de Diretrizes e Bases já refletiam essas preocupações, que se concentram num primeiro momento em viabilizar alternativas de atendimento educacional que envolvesse em maior profundidade a utilização da TV, do rádio, do jornal, da revista, do vídeo, da fotografia, do computador e de qualquer outro veículo de comunicação que pudesse contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais e também serem utilizados nos processos de aprimoramento profissional dos agentes educacionais.

Ismar de Oliveira Soares<sup>32</sup>, faz referencia a LDB (maio, 1992) no artigo 36, do Projeto estabelece a obrigatoriedade da introdução de leitura crítica da comunicação como parte do currículo, nisso, a LDB estabelece que o Sistema Nacional de Educação terá como um de seus fins “a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social” (art. 2º, II) e tenham desenvolvidas sua capacidade de reflexão e criação (art. 44, II e 47, III), para o que, na intenção do legislador, certamente contribuirá o “desenvolvimento de critério da leitura crítica dos meios de comunicação social” (art. 36, V).

Para SOARES (1995, p. 22) “a nova Lei volta-se, no artigo 36, para o campo das tecnologias, incluindo-as tanto como conteúdo curricular quanto como recurso didático, do que deduz a introdução do computador, do rádio, do vídeo, de outros meios como objetos da aprendizagem e não apenas como linguagem ou recurso didático”.

Como conseqüência, a LDB promulgada em 1996 consagra em várias passagens a preocupação em ampliar a relação da educação com a comunicação. Dentre outros dispositivos legais, merece destaque o artigo 80, que estabelece as

---

<sup>32</sup> Cf. SOARES, Ismar de Oliveira. “A NOVA LDB E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/ EDUCAÇÃO”. In: Comunicação & Educação. São Paulo: Moderna, Ano I, N° 2, jan./abr., 1995, p. 21-24.

diretrizes gerais para o funcionamento da educação à distância. Como bem assinala CARNEIRO (1998, p. 158), “não se trata de substituir o sistema presencial. Pelo contrário, trata-se de oferecer alternativas de reforço aos processos de aprendizagem presencial”.

As Diretrizes Curriculares, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, também se preocuparam em alertar os educadores em geral para essa nova realidade, que é a presença das tecnologias de informação na sala de aula. Assim é que nos PCN para o ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), há todo um capítulo dedicado a esta temática, que ocupa a 5<sup>a</sup> parte do documento com o título de ‘Tecnologias da Comunicação e Informação’ (pp.135-157).

E no contexto dos PCNs, a questão é colocada em função da contribuição que esses meios possam dar para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, ficando bem claro, que a simples presença desse “aparato tecnológico na sala de aula não garante mudança na forma de ensinar e aprender” (p.140), para em seguida ressaltar que: “A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa, por parte de alunos e professores”. Mas aqui também se esbarra na falta de estudos e pesquisas. É preciso oferecer ao professor a oportunidade de trabalhar com essas novas tecnologias, que já vão muito além dos meios puramente eletrônicos.

Assim, vem ganhando mais espaço no currículo escolar brasileiro, principalmente por causa dos projetos *TV Escola* (do MEC) e *Futura* (da TV Globo), que estão levando mensagens midiáticas para a sala de aula. Tais projetos, evidentemente, vão modificar o cotidiano das escolas. Pois, a partir do momento em que a TV está presente na sala de aula, pelo menos três fatores colaboram para definir os rumos do cotidiano escolar: as diretrizes oficiais; a conduta do professor, e a abordagem específica dos assuntos escolares feita pelos programas de televisão.

Com efeito, hoje, existe uma exigência para que os professores utilizem mais a mídia em seus procedimentos didáticos, como o programa do MEC, TV Escola, é um exemplo, disseminado pelas escolas de todo o país com uma infra-estrutura de apoio nada desprezível, distribuição de Kits – antenas parabólicas, vídeo, televisores, fitas, publicações de uma revista de suporte, entre outros – propõe a formação docente no ambiente escolar e desse modo, a escola deixa de ser apenas local de trabalho para se constituir também em espaço de formação.

Dessas considerações depreende-se que o TV Escola passa necessariamente pelas mediações sócio-ambientais e culturais da escola e sócio-profissionais do educador. Essas mediações permanecem como pano de fundo desafiador para o desenvolvimento dos Programas que pretendem inserir a utilização das novas tecnologias no espaço-tempo escolar. Mas é bom considerar que das escolas que gravam e utilizam os materiais, nem sempre o fazem de modo e em circunstâncias apropriadas.

São vários problemas no espaço da recepção que atuam até mesmo como vetores dos objetivos do projeto. Um sério vetor diz respeito à qualidade dos aparelhos, que nem sempre a compra de equipamentos básicos é de boa qualidade, também, considere-se, ainda, que o número de monitores adquiridos pelas escolas é insuficiente e de tamanho desproporcional, e uma vez adquirido um aparelho de má qualidade, é evidente que o trabalho será prejudicado ou praticamente nulo, embora permaneça nas estatísticas como ' ' instalado em funcionamento .

Outras dificuldades se acrescentam nesse nível, como o acesso aos vídeos e TV por vezes é restrito, ou em grande parte mal alojado. Numa sociedade que valoriza os ambientes aconchegantes e em consonância com a cultural audiovisual, a escola não tem conseguido criar esses espaços de modo apropriado. Pois, as condições da sala de aula com alunos amontoados, o simples descuido com o tamanho e o posicionamento do televisor, põem por terra muitas tentativas de trabalho na perspectiva da linguagem audiovisual.

Outros condicionantes se interligam às condições sócio-ambientais da escola, há educadores que não têm familiaridade com as novas tecnologias, sendo, necessário compreender que, o audiovisual não é apenas o meio tecnológico, mas também o agente educacional, considera-se o audiovisual uma extensão do corpo, da sensibilidade e da maneira própria de se comunicar do educador .

De fato, o grande inconveniente do audiovisual é que muitos formadores não são audiovisuais, habituados à linearidade da escrita, algumas vezes da seriedade rançosa, e premidos por um absurdo sistema produtivo que lhes cobra mais do que podem dar, a mediação tecnológica, aqui compreendida na perspectiva audiovisual, acaba por ser esvaziada, pois significa muito mais do que apertar botões e passar filmes.

Uma postura didática com audiovisuais é tão complexa quanto do desenvolvimento da didática-escrita. Os materiais audiovisuais não podem ser vistos apenas como facilitadores ' ' da mensagem' ' , ou vistos como a p' ' ganhar ou preencher o tempo' ' pela falta de objetivos definidos previamente. Até o ' ' fruir' ' e o deleitar-se com a curiosidade de um fato, com a beleza de uma obra fornecida pelos diferentes produtos, exigem rituais de preparo.

Jesús Martin-Barbero (2003), nos alerta que a simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio, proposto pelo autor, é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas em torno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

### **2.3.1. O uso do vídeo na escola**

Jesús Martín-Barbero (2003), lembra-nos que o desafio está em que a escola aprenda a transformar a informação em conhecimento, isto supõe considerar, a comunicação não como um mero instrumento mediático e tecnológico, mas, antes tudo, um componente pedagógico, onde a comunicação educativa proposta por Kaplún (1992a), tenha a função de prover estratégias, meios e métodos capazes de promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, num projeto pedagógico mais amplo, capaz de gerar e potenciar novos sujeitos ativos, promotores do diálogo, da participação e críticos de seu entorno.

Sobre isso, MORAN (2000b, p.36-37) lembra-nos que “o vídeo esta estreitamente ligado a TV e ambos a um contexto de lazer, entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não aula, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso”. Cabe, portanto, ao professor a responsabilidade de fazer as inferências necessárias entre o vídeo e as demais propostas da aula.

Nessa perspectiva, propor-se educar para e com os meios de comunicação requer análises cuidadosas, portanto, permanentes. Cabe ao professor estimular a aprendizagem, mas sem perder de vista a criticidade, já que conteúdos desses mesmos meios podem ser integrados a prática pedagógica como fonte de aprendizado. O que importa destacar é que, para isso, o papel reflexivo e crítico do professor é fundamental: a sala de aula precisa ser um espaço que possibilite um trabalho interdisciplinar, no qual os diferentes campos do saber estabelecem, concretamente, um diálogo “mediado” seja pelo vídeo ou por outros meios de comunicação. Um diálogo onde o know-how técnico é imprescindível, mas o seu uso é conferido pelo know-how ético (Sousa Santos, 1996).

A utilização do vídeo como recurso pedagógico parte, em primeiro lugar, da consideração de sua força como veículo de comunicação de massa, isto é, uma mídia que forma e (de) forma a opinião pública, educa e (des)educa crianças e

adolescentes, constrói ideais e (des)constrói idéias. Assim, precisa se encarada sob esse enfoque, se quisermos usá-la para educar.

A apropriação crítica do veículo tem que ser a finalidade a ser perseguida, quando educamos - usamos o vídeo/TV, para educar com ela e para ela, e não podemos fazê-lo sozinhos. Daí a importância de um trabalho escolar coletivo, articulado a essa visão e articulando a ação de alunos e professores. Como indica Ferrés (1996 apud GAIA, 2001a), há que se distinguir entre uma 'pedagogia com meios' e uma 'pedagogia dos meios'. Se for importante usar o vídeo como meio de ilustração e enriquecimento didático, integrando-a cada vez mais ao cotidiano escolar como um recurso de ensino, é mais importante ainda compreender seu modo de operar, sua linguagem de comunicação, sua capacidade de nos sensibilizar e abafar nosso raciocínio, percebendo-a como um objeto a ser estudado.

E neste novo patamar da educação e comunicação como um campo de mediações – educomunicação – a abordagem do estudo do currículo, tem dois motivos que revelam a importância no processo do ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, o texto curricular é um documento oficial – no atual caso brasileiro representado principalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – que direcionam significativamente o trabalho do professor da escola básica, principalmente na rede pública. É claro que a pesquisa que pretende atender à oficialidade dos documentos pode se empobrecer, e cair nas degenerações já mostradas por Azanha (1992), mas ocorre que o currículo também pode ser visto como um processo, que parte do documento e se torna percurso no dia-a-dia da sala de aula, e este é o segundo motivo que nos interessa abordar <sup>33</sup>.

#### **2.4. Um novo olhar: o currículo cultural e crítico**

Considera-se importante o resgate positivo da cultura popular num momento de globalização, como o que se atravessa hoje, no qual tem-se reprovado na descrição e ênfase excessiva na coerência das práticas populares, mas, essa

---

<sup>33</sup> Cf. AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo, Edusp - Fapesp, 1992.

sensação de homogeneidade e coerência, provém talvez principalmente do método de exposição adotado, que coloca a ação do massivo “depois” da descrição do que permanece de cultura tradicional no estilo de vida das classes populares.

Quando falarmos de cultura, escola e sujeitos sócio-culturais, entendidos como sujeitos que têm tradições, ancestralidade, matrizes culturais: pequenas iluminuras do baú de nossa memória coletiva, nas palavras de Antônio Nóbrega <sup>34</sup>, citado por DAYRELL (1996, p. 184-186),

são seres de múltiplas dimensões e determinações, constitutivas e potencializadoras de sua experiência e historicidade – estamos dando visibilidade ao fato de que professores, alunos e a comunidade vivenciam diferentes processos sócio-culturais na sua relação com o mundo da mídia, nas relações sociais e no ambiente escolar.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indica que

o papel da cultura é codificar o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam. Cada indivíduo, de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo (SILVA, 1993, p. 28 apud MOURA, 1997, p. 95).

Nesse olhar mais atento nos mostrará que a cultura na escola está impregnada de uma complexidade de conflitos provenientes das diferentes referências de identidades construídas pelos sujeitos nas relações sociais e no processo cultural, tanto na cultura local como nas festas populares. É discutir, compreender e pesquisar sobre a relação entre cultura e escola, nos possibilita um olhar mais aguçado sobre a escola e a adoção de novas práticas pedagógicas, sendo através de um novo currículo, mais crítico, tomando em conta os fatores culturais e sobretudo permita ser a festa um “currículo vivido”.

---

<sup>34</sup> Antônio Nóbrega, dramaturgo, ator brasileiro contemporâneo, referiu-se, com essas palavras, à sua obra denominada Figural, na qual o autor tematiza e apresenta, em teatro, alguns arquétipos da cultura popular brasileira, segundo suas afirmações à imprensa nacional (1995). Cf. DAYRELL, 1996, p. 182-186.

Sabe-se que o currículo escolar pouco ou nada leva em conta as experiências do aluno, e ao impor-se como única forma legítima de saber do interior do processo formal de educação, acaba por esconder sob sua aparência de universalidade um outro currículo, que o estudioso da ideologia que atravessa o currículo escolar, chama de currículo oculto, tomando de Philip Jackson esse conceito, “Currículo oculto é o conjunto de normas e valores que implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos seus fins ou objetivo” (APPLE, 1982, p. 125).

Aqui a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados, onde em cada situação, há uma dimensão simbólica que se expressa nos gestos e posturas, acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. É o que muitos autores entendem como “currículo oculto”<sup>35</sup>.

Tomaz Tadeu da Silva (2002), aponta que na visão das teorias críticas, o currículo privilegia: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classes sociais, capitalismo, relações sociais e libertação, como também no currículo oculto e na “resistência” revelam que existe um deslocamento do eixo dos conceitos simplesmente pedagógicos do ensino-aprendizagem para um eixo que privilegia os conceitos de poder e ideologia. Sua concepção crítica somente poderia se deter nesta questão após uma compreensão reflexiva sobre o que este objeto é em sua essencialidade histórica e material.

O autor, propõe diferentes debates, sob o modo como as diferentes teorias consideram a relação entre cultura acadêmica e escolar, cultura popular e cultura de massa, ele coloca em questão a visão “elitista” segundo a qual do campo culturas estariam excluídas as manifestações populares, postulando o reconhecimento da cultura como “forma global de vida ou experiência vivida de um grupo social”, onde o

---

<sup>35</sup> Cf. SILVA, Tomaz Tadeu de. O que produz e o que reproduz em educação. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994. In. Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Organizador Dayrell. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1996, p. 148-152.

campo denominado Estudos Culturais contribui para consolidar, no campo educacional, uma perspectiva antropológica de cultura que tem grande repercussão nas diversas vertentes teóricas (Silva, 2002).

Nesse conjunto de reflexões, o papel de Paulo Freire, permite registrar que, ao estruturar uma abordagem pedagógica que re-significa a cultura, traduzindo-a como o contexto existencial em articulação com o contexto social, a experiência de vida dos educandos e, portanto, a dimensão cultural dessa existência para o centro do processo pedagógico.

Essa formulação sobre a cultura continha uma contestação explícita à excessiva valorização das tradições culturais dos grupos dominantes, em detrimento do universo cultural dos grupos subordinados. Tal elaboração, que perpassa Teorias Críticas e Pós-críticas, apontando para um desenho curricular coerente com um projeto político-pedagógico apoiado em princípios democráticos. A cena educacional é assim pontuada por novas análises, nas quais as experiências culturais consideradas estão para além da produção reconhecida pelas elites tradicionais.

Sem dúvida estamos vivendo um momento ambíguo, como diria Moreira (2002) um tempo paradoxal. Ampliam-se as possibilidades de conhecimento numa sociedade da informação e tecnologia cada dia mais sofisticada, ao mesmo tempo vive-se momentos de angústia, de dor, de isolamento pelo não acesso por parte de milhões de pessoas a essa tecnologia.

Para compreender e apreender essas novas propostas de prática pedagógica na educação brasileira e na formação do currículo destaca-se na pesquisa os conceitos sobre a teoria curricular crítica e os vínculos entre as dinâmicas do campo sócio-cultural e o campo pedagógico, abordado por Tomaz Tadeu da Silva e Henry Giroux, conhecendo como determinadas correntes teóricas contribuem para integrar a cultura popular no contexto pedagógico.

Os estudos, nos revelam que o currículo da escola está baseado na cultura dominante, se expressa na linguagem dominante e é transmitido através do código

cultural da dominação. Esse trabalho funciona como mecanismo de exclusão natural dos dominados, que não tendo a sua cultura reconhecida acabam conformando-se com o fracasso escolar e com a condição dominada. Não por coincidência, o currículo tem sido um dos elementos centrais das reestruturações e reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países. Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é um dos espaços onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social, o cultural e o político.

É através do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". Através da seleção arbitrária, os conteúdos reveladores das manifestações culturais dos dominantes são impostos aos dominados. Em algumas análises, procuram explicitar as relações de poder que se expressam nas reformas e evidenciam como elas se têm constituído em instrumentos de regulação e de auto-regulação de indivíduos e grupos (Moreira & Silva, 2002).

Contudo, a teoria curricular, nas palavras do autor, se distingue pela forma como organiza seus conceitos para que possamos enxergar a realidade. Destaca, que as *teorias tradicionais* privilegiam no currículo: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos onde fica visível a preocupação com questões de organização. Mas, nas *teorias críticas* o currículo privilegia: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classes sociais, capitalismo, relações sociais e libertação.

Estudos de pesquisadores como Apple (1982), Giroux (1981) e outros, contribuem para que se conceba o currículo como uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre currículo, cultura e poder numa sociedade capitalista. Michael Young foi considerado o teórico que sistematizou pela primeira vez, no campo do currículo, uma concepção crítica. Michel Apple foi considerado como o teórico que mais contribuiu para divulgar, no Brasil, esta concepção, e Henry Giroux contribuiu de forma decisiva ao desenvolver uma

teorização crítica sobre o currículo com mais ênfase na problemática da cultura popular.

#### **2.4.1 O currículo como política cultural**

O autor americano Henry Giroux, destaca-se, por emitir conceitos que ajudaram a desenvolver uma teorização crítica sobre o currículo. Estudos que se iniciam com a preocupação com a problemática da cultura popular, que contribuíram amplamente para entender o currículo como política cultural <sup>36</sup>.

Inicialmente a crítica de Henry Giroux esteve centrada, numa reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo então dominantes, com a utilização dos conceitos desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt: Adorno, Horkheimer, Marcuse, ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo e sua análise conclui que essas perspectivas dominantes, não consideram o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento.

E no momento que Giroux (2002) começou a escrever, já estavam em circulação as teorizações que teriam influência sobre a teoria educacional crítica: a crítica ideológica de Althusser; a crítica cultural de Bourdieu e Passeron; o princípio da correspondência de Bowles e Gintis, além disso, Giroux e Apple, não estavam de acordo com a rigidez estrutural dessas teorizações, Giroux, manifesta em suas críticas que o princípio da correspondência de Bowles e Gintis, eram de caráter mecanicistas e deterministas, que não deixavam espaço para a mediação e ação humanas, assim como a teorização de Bourdieu e Passeron, faziam do processo de reprodução cultural e social, um peso excessivo à dominação e à cultura dominante, em detrimento das culturas dominantes e de processos de resistência.

---

<sup>36</sup> Foi feito um resumo do texto “O currículo como política cultural: Henry Giroux”, do livro: “Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva, 2002, p. 51-56.

Em resumo, crítica as análises por não darem suficiente atenção às conexões entre as formas como essas construções se desenvolvem no espaço da escola e do currículo e, de outro, as relações sociais mais amplas de controle e poder. É no conceito dessa resistência que Giroux vai buscar as bases para desenvolver uma teorização crítica, mas alternativa para a pedagogia e o currículo. Ele inicia falando sobre uma “pedagogia da possibilidade”, um conceito que vai se tornando central das teorizações de uma fase intermediária desse seu novo processo. A esse respeito Giroux afirma que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnos do poder e do controle, onde deve existir um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.

É essa possibilidade da resistência que Giroux vai desenvolver em seus primeiros trabalhos, acreditando que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes. Nessa fase Giroux compreende o currículo através dos conceitos de emancipação e liberação.

Confirmando três conceitos centrais dessa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: a esfera pública, o intelectual transformador e a “voz”, as quais argumenta-nos cada um delas, na esfera pública, a escola e o currículo funcionam como uma esfera pública democrática, ambos são o local onde os estudantes têm a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. O intelectual transformador, refere-se aos professores que não podem ser vistos só como técnicos, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e liberação. E a voz é a necessidade de construção de um espaço, onde os anseios, os pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e considerados.

De fato, é através do conceito de “voz” segundo GIROUX citado por Moreira & Silva (2002), concede um papel ativo e contestando as relações de poder, onde a ‘voz’ tem sido geralmente suprimida. Evidencia e reconhece-se a influência de Paulo

Freire na obra de Henry Giroux, dessa forma a concepção libertadora de educação de Paulo Freire e sua noção de ação cultural forneceram as bases para o desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia que apontava para possibilidades que estavam ausentes nas teorias críticas.

Na visão de Giroux, a pedagogia e o currículo são vistas através da noção de “política cultural”, onde o currículo envolve a construção de significados e valores culturais, não só está envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, consiste, também num espaço onde ativamente se reproduzem e se recriam significados sociais, e esses significados estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade, trata-se de significados em disputa, ou seja, de significados que são impostos e também contestados. A respeito, Giroux (1981), observa, que há pouca diferença entre o campo da pedagogia, do currículo e, de outro, o campo da cultura, o que realmente está em jogo, em ambos, é uma política cultural.

Segundo Silva, o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: “de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (SILVA, 1995, p. 194). Completa, afirmando que o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico, o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, op.cit.).

Se a ideologia e o currículo não podem ser vistos separados na teorização educacionais crítica, a cultura e o currículo são um par inseparável na teoria educacional tradicional. Silva (2002), enfatiza, que na tradição crítica a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Por sua vez, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos numa política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.

A cultura é vista como um campo contestado e ativo, tem implicações importantes para a teoria curricular crítica, ao combinar essa visão com aquela que contesta a linguagem e o conhecimento como representação e reflexo da “realidade”, e segundo o autor seremos obrigados a rejeitar a visão convencional do currículo que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento como uma “coisa” como um conjunto de informações e materiais inertes (Silva, 2002).

Continuando nesse raciocínio, confirma-se que o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. O currículo deve ser pensado de forma a impulsionar novas concepções, fazeres e dizeres.

E é no currículo cultural, que deve incluir no seu bojo questões relativas à classe, por certo, mas também, com a mesma importância, questões relativas a gênero, à sexualidade, à identidade nacional, à cultura popular, ao colonialismo e pós-colonialismo, à raça e etnia, e seus públicos, ao discurso e à textualidade, às políticas de identidade, da estética, da diferença. Trabalhar nesta perspectiva é dispor-se a alargar os horizontes conceituais, é fazer do currículo palco de novos conceitos, nos quais seja possível discutir os processos de significação de nós mesmos e de nossas relações com os “outros” e com o meio ambiente.

As contribuições de Paulo Freire sobre currículo corroboram esse novo olhar – cultura como campo de poder/contexto histórico-cultural referenciando o conteúdo programático/diálogo como instrumento democrático na relação educador e educandos/intencionalidade política do educador – identificadas nas argumentações dos críticos da nova sociologia do currículo, permitem “ver as suposições básicas embutidas no currículo tradicional como base para uma análise crítica e como uma situação limite a ser superada no desenvolvimento de novas orientações e maneiras de se falar sobre o currículo” (Giroux, 1997 apud MOURA, 2004, p. 108-109), principalmente, porque esse paradigma que ainda é dominante no cotidiano escolar, “[...] parece incapaz de fornecer uma base racional para criticar os ‘fatos’ de

determinada sociedade. A teoria (tradicional), neste caso, não apenas ignora sua função ética, mas também, está destituída de sua função política [...]” (GIROUX, 1997, p.45 apud MOURA, 2004, p. 109).

#### **2.4.2. A festa como “currículo vivido”**

Para trabalhar a festa como currículo vivido, termo sugerido durante a qualificação do projeto de Mestrado, e para compreender o que queremos dizer com “currículo vivido” nos referenciamos nas reflexões dos autores Giroux e Moreira & Silva, os quais nos fala de um currículo crítico e como artefato cultural, além das reflexões de Maria da Gloria de Veiga Moura (1997), que nos fala do currículo invisível da festa, assim com essas referências e a pesquisa de campo, a observação-participante, que se propõe a festa como “currículo vivido” (grifo nosso) na pesquisa.

Entende-se a festa na escola como “currículo vivido”, no sentido usado no trabalho e currículo crítico, sobre isso, lembra Giroux, três fatores que definem um currículo crítico, a escola e o currículo, na visão de uma esfera pública democrática; o intelectual transformador, refere-se aos professores que não podem ser visto só como transmissores do conhecimento, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades críticas e do questionamento, a serviço do processo de liberação, e na “voz”, que vem a ser o espaço, onde os anseios, os pensamentos dos alunos possam ser ouvidos e considerados.

E o que chamamos de “currículo vivido”, vem a ser a interação das relações sociais existentes nas festas, transmitindo seus valores, costumes, tradições, de maneira informal, implícita, lúdica e criativa na escola, permitindo a afirmação da identidade cultural que fazem parte desse grupo social, proporcionando, sentimentos de pertencimento ao local de origem, reproduzindo e recriando, em suas experiências cotidianas, nas celebrações de suas manifestações culturais e folclóricas, os valores que são passados de geração em geração.

Segundo o que foi observado com a dinâmica da Festa Junina nas escolas do município de Pilar, os alunos reproduzem/recriam, em suas experiências cotidianas, na vida familiar e nas celebrações grupais, os valores que são

passados de geração em geração, na escola, podemos ver que essa recriação/reprodução da Festa Junina, perpassa o seu modo de vida, comanda o desenvolvimento da Festa como currículo vivido, através do que se dá a transmissão das tradições do grupo, como dos mais velhos – Mestres de Folgedos –, constantemente recriadas.

Depreendemos que o período de preparação e realização da Festa permite adequar o passado ao presente, ao reelaborar a herança cultural dos antigos, possibilitando, além disso, manter um diálogo com a comunidade, seja através da negociação ou renegociação constante das referências simbólicas nos quais a comunidade e a escola se apropriam para constantemente ressignificá-los.

Daí a importância estratégica que adquire hoje uma escola capaz do uso criativo e crítico dos meios audiovisuais e das tecnologias informática, e segundo Martín-Barbero (2000), só será possível numa escola que transforme seus modelos (e sua práxis) de comunicação, isto é, que torne possível a passagem de um modelo centrado na seqüência linear – que encadeia de forma unidirecional graus, idades e grupos de conhecimentos – a outro descentralizado e plural, cuja chave é o encontro do palimpsesto e do hipertexto. Entendendo-se por palimpsesto o texto no qual um passado que foi apagado emerge tenazmente nas entrelinhas da escrita presente, e por hipertexto uma escrita não seqüencial, mais sim montagem de conexões em rede que, ao permitir/exigir uma multiplicidade de percursos, transforma a leitura em escrita.

Continuando, podemos chegar a conclusão que o desafio dessas mudanças necessariamente tem que materializar na desterritorialização/relocalização das identidades, hibridações da ciência e da arte, das literaturas escritas e das audiovisuais, sobre isso, o autor, deduz que há uma carência de demandas de comunicação no espaço educativo da maioria das escolas públicas e que o acesso a elas não é democrático. A partir desse entendimento, lança o desafio de pensar num tipo de presença da educação escolar nos meios, bem como a necessidade de diferenciar a televisão educativa dos diversos modos de fazer educação pela televisão e, são igualmente ou mais necessárias outras modalidades de educação (Martín-Barbero, 2000).

## **CAPÍTULO III – FESTA JUNINA NA ESCOLA – UMA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA**

“Estamos frente às tecnologias do conhecimento que afeta a forma em que sentimos e pesamos, o qual cria um novo ambiente comunicacional que modifica a nossa maneira de perceber e viver no mundo. (...) Se trata de integrar os esforços pela educação, e parte disso se produzirá abrindo a escola ao conhecimento de outras linguagens e competências. Tem-se que afinar as asperezas entre o fazer dos meios e da escola, incorporando a linguagem audiovisual e integrando os aspectos instrutivos com os educandos, os culturais com os racionais, a memória com a criatividade”. Maria Tereza Queiroz<sup>37</sup>

Com os dados construídos e estruturados, a pesquisa tem o intuito, neste capítulo, de analisar a inter-relação da educação e da comunicação: educomunicação e a cultura, no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, através da prática com a Festa Junina, e verificar como as crianças da comunidade escolar de Pilar mesclavam em suas narrativas orais, os elementos do vídeo e os da forte tradição oral do lugar, expressada na Festa Junina, a partir da prática educacional com o “1º SESICULTURA – Festas Juninas”, visando valorizar, preservar e difundir a cultura local, e inserir nessa prática ao aluno como sujeito multidimensional – crítico, criativo, ativo e social de seu entorno enquanto aos meios de comunicação.

Nossos primeiros passos se iniciaram com a análise dos dados obtidos na observação-participante, simultaneamente aos dados da pesquisa de campo, aos depoimentos, as entrevistas e questionários, com isso, possibilitou fazer a abordagem histórico-crítico de Pilar, como espaço da pesquisa, o qual nos permitiu abordar a Festa Junina na escola, fato que nos leva a compreender que a educação tem o desafio de levar em conta que a comunidade está sempre presente através dos alunos, razão pela qual as relações que se estabelecem com a comunidade derivam

---

<sup>37</sup> Cf. QUEIROZ, María Teresa Queiroz. “Por una educación que integre el pensar y el sentir El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación”. In: Revista Pensar Iberoamericana. N°3. fevereiro/maio. 2003. Acesso no Site, em 2004. Artigo disponível no Site <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/> Texto traduzido do original em espanhol ao português, por Salomé M. García T.

prioritariamente das relações pedagógicas e sociais que ela estabelece com os alunos na escola.

Nesse sentido, consideramos os aportes do autor Souza (2002, p. 198), ao indicar que a finalidade de qualquer currículo, na proposta freireana, “é a compreensão, interpretação, explicação, expressão, na/da realidade, no/do mundo, nas/das situações e condições de vida da maioria de nossas populações e nas/das possibilidades de se transformarem em condições de existência dignas para elas, pelo meio da intervenção organizada dessas mesmas populações”.

Nessa linha de raciocínio, na prática de uma pedagogia crítica, segundo as reflexões dos autores Moreira & Silva (2002), toma a cultura popular como objeto de estudo, onde se reconhece que todo o trabalho educacional é essencialmente contextual e condicional, pois, essa pedagogia pode somente ser discutida a partir de um tempo, um espaço e um tema específico, levando a uma questão mais ampla com relação à própria natureza da pedagogia crítica: exercê-la é uma tarefa estratégica, prática, e não científica.

Para atingir esse propósito, vimos como necessário iniciar o processo a partir da reflexão sobre a fração da realidade na qual estava inserida a pesquisa, além do conhecimento dos contextos culturais dos alunos de Pilar; da re-contextualização dos temas proposto na pesquisa: comunicação, educação: educomunicação e cultura popular (Festa Junina), bem como o currículo cultural e crítico, fazendo necessário a partir do conhecimento das singularidades daqueles contextos e das possibilidades de potencializar os saberes próprios da cultura local ou traços culturais nos processos educativos; percepção, compreensão, interpretação das especificidades dos contextos histórico-culturais nas práticas pedagógicas, tanto dos alunos, da comunidade como da escola enquanto instituição sócio-cultural e histórica.

### 3.1 A festa: identidade cultural nas escolas de Pilar

E antes de iniciar propriamente a parte prática da pesquisa, começamos com a compreensão do espaço histórico, sócio-cultural de Pilar/AL, o qual evidenciara o sentido de pertencimento do lugar e afirmação da identidade cultural, deste modo, segundo as análises dos dados e informações obtidas no primeiro capítulo, ajudaram a desenhar o “perfil do grupo” pesquisado.

Contudo, segundo análises do questionário<sup>38</sup> aplicado no desenvolvimento da pesquisa de campo, o pilarense, nos dias de hoje, define seu sentir e ser pilarense:

“Pilar, é sinônimo de progresso, irmandade, lealdade, amor e razão pela qual Pilar linda terra e altaneira, beco de sonhos e de belezas mil, amo ao céu cor de anil, fonte de luz da raça brava, amor à terra e alma poética de Pilar” (José Benjamin, poeta autodidata, 76 anos);

“Uma honra, é sentir o chão e o cheiro da terra que a gente nasceu. Tenho orgulho de ser pilarense” (Sérgio Moraes, poeta e escritor autodidata);

“É muito orgulho, pela sua história e sua gente, seus vultos ilustres como Arthur Ramos, Costa Rego e outros” (José Inaldo Soares dos Santos, poeta e arquivista autodidata);

“Pilar terra linda onde nasci, terra que se apaixonou a Rainha do Guerreiro Alagoano, Joana Gajuru, terra de Mestres de Folguedos, do Mestre Bumba, Das Dores Braúnas, Mestra Cícera, do Mestre Belo...., participei das brincadeiras do Guerreiro, dancei a Quadrilha, participei do Carnaval, ó terra linda de Pilar” (Ranilson França, 2004);

“É um orgulho de ter nascido em uma terra com personagens ilustres, Arthur Ramos, Costa Rego (...)”.

(DEPOIMENTOS DE MORADORES DE PILAR, 2004)

De forma geral em depoimentos, o pilarense sente-se orgulhoso de sua cultura, história, costumes, tradições, reconhecendo como seus símbolos identitários: as Festas Populares e Religiosas, e as manifestações folclóricas.

---

<sup>38</sup> Ir ANEXO B- QUESTIONÁRIO A

Sobre isso, emerge, falar sobre a continuidade na Festa, para Benjamin (1998), não é algo determinado ou imposto pelo tempo ou simples fato de transmitir, mas uma prática diária que acontece nas múltiplas relações que cada indivíduo se permite manter, assim, através da tradição oral, transmitida de geração a geração, e nessa transmissão de saberes, a importância da arte de contar, que se torna cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna.

Daí a importância da tradição oral dos saberes/fazeres dos Mestres de Folguedos, dos contadores de histórias, mantendo viva as tradições da cultura de Pilar, e junto ao estudo e análises dos documentos oficiais, da pesquisa bibliográfica e documental e dos apontamentos da observação-participante, permitiu compreender seu “viver”, apreender sua cultura, seu sentir e ser “pilarense”, ou seja desenhar ao sujeito sócio-cultural pilarense como eles mesmos se definem de pessoas alegres, festivas, acolhedores e orgulhosos de sua história, tradições e costumes.

Prosseguindo, a discussão teórica levantada nos capítulos anteriores, fornecemos inspiração à prática, quanto à convivência com os entrevistados, em especial na abordagem das escolas – alunos e professores – orientando às nossas leituras, como veremos ao longo do capítulo. E para investigarmos a inter-relação da educação e da comunicação e a cultura, a partir das Festas Populares/Festa Junina na escola, pensamos inicialmente em convocar aos professores/as interessado/a no assunto a participar dos encontros, seminários e exercícios práticos, mas devido aos prazos estabelecidos para o Mestrado e outros fatores, mostrou-se inviável.

Uma vez delimitado nosso período de pesquisa, nos meses de abril a outubro de 2004, considerando todos os possíveis incidentes de percurso, como feriados e provas bimestrais, e principalmente por tratar-se de um ano eletivo, fato que impossibilitou pôr em prática o projeto da Rádio-escola e do vídeo documental com fim pedagógico. Limita-nos a realizar um trabalho com fotografias e registro de imagem através do vídeo - amador na comunidade escolar de Pilar. Assim, teríamos

a certeza de que, numa possível necessidade de ampliação do tempo, poderíamos chegar até dezembro para trabalhar, ou seja, até o término do semestre.

Procuramos iniciar o contato com as escolas, no final do mês de abril, após a elaboração do cronograma, de modo a garantir o máximo de aproveitamento do tempo nos encontros. Para isso, elaboramos um cronograma de encontros, definido pelo o cronograma das Festas populares reproduzidas/recriadas nas escolas, outro fator, foi o desenvolvimento da própria pesquisa metodologicamente definida.

Nos doze primeiros encontros, durante os meses de abril a junho, obtivemos dados mais precisos das festas populares na escola e do universo escolar de Pilar, essa fase, possibilitou aplicar o questionário, ver em ANEXO C – QUESTIONÁRIO B, elaborado com perguntas abertas, foi respondida por 15 dos 25 entrevistados, os depoimentos mostraram a percepção que têm da prática pedagógica com as Festas na escola; a valorização, preservação e transmissão das Festas populares às crianças e jovens, além disso, se buscou conhecer a perspectiva frente aos meios de comunicação e tecnologia de informação na escola, bem como a familiaridade com esses meios na sala de aula e o trabalho com as Festas populares, entre outros tópicos, que foi abordado ao longo do capítulo.

Igualmente, segundo análises dos dados levantados e da entrevista a SEMEC/Pilar, o universo escolar no qual se desenvolveu a pesquisa, registra um total de 28 escolas, assim discriminadas: 3 estaduais, 21 municipais e 4 particulares, com aproximadamente 7.610 alunos matriculados na gestão de 2004 e registra uma taxa de 57% de aproveitamento escolar, 27% de reprovação e 11% de evasão, na Rede Municipal de Ensino de Pilar (SEMEC/Pilar, 2004), ver detalhes em ANEXO D – CENSO ESCOLAR – PILAR, nesse contexto, para um melhor e maior aprofundamento da parte prática da pesquisa, precisamos selecionar primeiramente dez escolas da 1ª a 8ª série da área urbana, as quais acompanhamos através da observação-participante o trabalho didático com as Festas Populares de Pilar.

Antes de iniciar essa fase, consideramos importante, compreender alguns fatores que são relevantes na educação de Pilar, o qual nos permitiria ter uma visão

de nosso espaço escolar pesquisado, e sobretudo entender de que forma poderiam influir no resultado final do projeto.

Em entrevista realizada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC/Pilar – 2004, revelou as preocupações que abrangem a educação de Pilar: como atender e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, a fim de reduzir os índices de analfabetismo, reprovação e evasão escolar, e a distorção idade/série; atender a educação rural e avaliações nas primeiras séries do ensino, perfilando para o desenho de um Plano Municipal de Educação, que contemple a cidadania, o meio ambiente, as contribuições da arte (cultura) e do esporte no processo educativo, essas preocupações serão alguns dos tópicos que conformaram na “1ª Conferência Municipal de Educação de Pilar”, em 2005.

Antes de abordar propriamente a Festas Juninas na escola, tivemos a necessidade de percorrer a historiografia alagoana, para compreender o processo de como foi inserida a Festas Juninas e as manifestações folclóricas nas escolas de Alagoas e no Pilar, para isso, buscou-se nos registros e relatos orais exposta por historiadores e folcloristas alagoanos.

### **3.1.1. Festa/folclore nas escolas de Alagoas**

Segundo Ranilson França, Alagoas, se pondera como o Estado com o maior número e mais rico em expressões folclóricas do País, nesse contexto Pilar é considerado o município com o maior número de Festas Populares e Religiosas do Estado, dessa forma pelo consenso geral, pode-se dizer que as Festas e manifestações folclóricas, são reconhecidas como a principal expressão da identidade cultural Alagoana.

Encontramos poucos registros sobre as Festas Populares nas escolas, entretanto, o historiador alagoano José Maria Tenório Rocha (1990), descreve brevemente sobre essa prática nas escolas alagoanas. Sobre isso, o autor, aponta que “á preservação e proteção ao folclore deve começar na escola, onde os alunos do Primeiro, Segundo e Terceiro Graus aprenderão ao valorizar o potencial criativo” (TENÓRIO ROCHA, 1990, p. 65), e pensando nessa premissa existe uma

recomendação da Unesco, redigida em Congresso Internacional de Folclore, completa,

Foi definido que a função educacional não está apenas em preservar aquelas culturas populares, como herança do passado, mas em realizar um trabalho de base que consiste em impedir seja a cultura tradicional inutilmente sacrificada por novos elementos, que poderão não ter nada de comparável a oferecer e, a estimular as técnicas e a sabedoria que cada uma dessas culturas pode oferecer ao mundo (TENÓRIO ROCHA, 1990, p. 96).

A respeito disso, a Secretaria de Educação e Cultura de Alagoas, promulga em 1972 na cidade de Maceió a “Proposta de Currículo para o Ensino de 1º Grau”, dando ênfase ao Folclore, incluindo na proposta principalmente na Área de Comunicação e Expressão, assim como na área de Educação Artística e Educação Física sugerindo maior interesse no folclore nacional; ouvir e cantar canções folclóricas; interpretar lendas; fábulas; participar e apresentar danças e folguedos; dramatizar cenas do folclore; confeccionar e executar instrumentos musicais de percussão; assim como confeccionar máscaras e realizar pesquisas, tudo isso, desenvolvido em um só mês: agosto (Tenório Rocha, 1990).

José M. Tenório Rocha, relata que foram consideradas poucas essas ações pela Secretaria de Educação e Cultura de Alagoas, nisso, a partir de 1978 começou-se a ministrar a disciplina de “Folclore” no Curso de Formação de Professores, preparando-os para que motivassem os alunos para a valorização do folclore. Em estudos sobre o Folclore na Escola, a professora e folclorista Maria de Lourdes Borges Ribeiro, traçou informações básicas sobre como deveria a disciplina ser ensinada no Primeiro e Segundo graus:

Acreditamos que a maior conscientização do nosso povo a respeito das nossas tradições folclóricas só pode vir através de informações surgidas pelo intermédio de cursos, palestras, seminários, debates, livros, e em particular, pela introdução dos estudos do folclore nos currículos das nossas escolas, feito de maneira correta e racional (Ribeiro, 1976 apud TENÓRIO ROCHA, 1990, p. 97).

Essas primeiras ações para inserir no currículo escolar, o folclore e as danças folclóricas no currículo escolar das escolas de Alagoas, levarão a quem dera o

primeiro passo de introduzir o folclore nas escolas, o folclorista, pesquisador, Prof. Pedro Teixeira Vasconcelos (1916 – 2000), do município de Chã Preta, dedicou grande parte de sua vida ao magistério, a dar aulas de Língua Portuguesa e Folclore nas escolas <sup>39</sup>, nos festivais de folclore, era a presença esperada com os grupos folclóricos do Departamento de Assuntos Culturais da Secretaria de Educação e Cultura, destaca-se a valorização que dava ao trabalho dos Mestres de Folguedo e a participação das crianças e jovens nas brincadeiras, o qual incentivou na década de 1970, a criação de diversos grupos folclóricos nas escolas, muitas delas davam o nome do folclorista Prof. Pedro Teixeira. Hoje, reconhecido como o primeiro em introduzir a prática dos folguedos populares nas escolas públicas de Alagoas.

No ano de 2000, com motivo da passeata cívica, em comemoração dos 183 Anos de Emancipação Política de Alagoas (16 de setembro), elegeu-se homenagear o Folclore Alagoano, através da figura do pesquisador, folclorista Pedro Teixeira de Vasconcelos – falecido em 12 de junho de 2000 – sendo pronunciadas diversas declarações sobre o homenageado, por pessoas “ilustres” do Estado, entre eles intelectuais e artistas locais, destacando o trabalho do homenageado: “Ao Pedro, coube o mérito de introduzir a prática dos folguedos populares nas escolas públicas” (Carmen Lúcia Dantas); “Vamos fazer o que ele mais gostava: mostrar ao povo a riqueza de nossa cultura” (Roberto Amorim) <sup>40</sup>.

Foram muitas as escolas do Estado que seguiram essas ações, sobretudo as deixadas pelo folclorista, professor Pedro Teixeira, outras não conseguiram continuar, acreditamos que as razões foram o pouco incentivo a continuar nessa prática, entre outras razões, como a proposta de projetos pedagógicos diferenciados para trabalhar esse tema nas escolas.

---

<sup>39</sup> Pedro Teixeira, folclorista, pesquisador e professor, se destacou como Chefe do Serviço de Orientação Educacional da Secretaria de Educação e Cultura de Alagoas (1960); como membro do Conselho Estadual de Cultura; da Sociedade de Cultura Artística; da Comissão Alagoana de Folclore e do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas. Entre as muitas apresentações, recorda-se quando fora convidado a participar da Campanha Nacional de Defesa do Folclore, no VI Festa Nacional do Folclore (1976), onde apresentou um eficiente trabalho sobre o assunto e levou os grupos folclóricos que dirigia.

<sup>40</sup> Foi feito um recorte do Trabalho acadêmico: “Festas cívicas resgata cultura popular alagoana”, realizado por Magnólia Rejane Andrade dos Santos, apresentado no “IV Folkcomunicação”, na cidade de Campo Grande, em junho de 2001.

Atualmente, algumas ações dirigidas à valorização, preservação e difusão do folclore alagoano e as danças folclóricas são desenvolvidas nas escolas, legado e projetos criados por o folclorista, pesquisador, professor, Ranilson França (falecido em 14/08/2006), “alagoano da Chã do Pilar”, como ele fazia questão de enfatizar.

### **3.1.2 Projeto: Folgedos nas escolas estaduais**

Promover a familiarização dos jovens estudantes com os grupos foi a principal preocupação do projeto Folgedos nas Escolas, como coordenador de ação cultural da Secretaria Executiva (estadual) de Educação de Alagoas, Ranilson França, sugeriu a contratação dos Mestres (as), e violeiros e flautistas, como agentes culturais. O trabalho que eles desempenham, basicamente, consiste em passar seus conhecimentos para alunos da rede estadual. Até o ano de 2004, eram 12 Mestres, atuando em 12 escolas e no Núcleo de Expressões Artístico Culturais, localizado no maior complexo educacional do Estado (CEPA), em Maceió.

Segundo Ranilson França (2004), considerava importante o desenvolvimento do trabalho para que as tradições populares fossem valorizadas e reconhecidas pelos jovens: “os estudantes acabam por serem influenciados pela cultura de massa, enquanto nossa cultura é riquíssima e contribui para a formação dos alunos”, diz o coordenador, “queremos despertar o interesse deles pelas nossas expressões populares”, completa.

Continuando, enfatiza que o principal objetivo é promover o contato deles com alunos das escolas de Maceió e do interior do Estado, repassado seus conhecimentos para os alunos da rede pública de ensino. Essa ação nas escolas, é importante para preservar, valorizar e transmitir a “nossa cultura”, para isso, na sala de aula, os Mestres de Folgedos recebem o acompanhamento de pedagogos, para garantir o suporte didático necessário para que a experiência de intercâmbio com os Mestres seja bem sucedida, com o objetivo primeiro da convivência do homem simples do povo com os alunos, e a formação do grupo é uma consequência dessa troca de experiências entre Mestres e alunos.

Para Ranilson França, apenas a tradição oral não basta como garantia de preservação dos Folguedos, sendo necessário políticas culturais, possam viabilizar a sobrevivência dos núcleos familiares onde se encontram os coletivos, são imprescindíveis <sup>41</sup>.

Em função disso, recentemente o Ministério de Cultura, lançou o Programa Cultura Viva, atuantes através dos Pontos de Cultura, bem como o projeto “Escola Viva” <sup>42</sup>, visa integrar os Pontos de Cultura à escola de modo a colaborar para a construção de um conhecimento reflexivo e sensível pelo meio da cultura. Em Alagoas, já foram programados 20 Pontos de Cultura a partir de 2005, dos quais são 11 Pontos na capital e 9 no interior do Estado, e neste ano de 2004, estão atuantes oito Pontos de Cultura em Maceió.

A tudo isso, uma das ações práticas de estímulo ao resgate e ao fortalecimento das culturas populares, o projeto **Ação Griô** <sup>43</sup>, iniciativa do Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura (MinC), promove os 500 Pontos de Cultura existentes no Brasil. O projeto visa a preservação e a valorização da tradição oral no Brasil, para o fortalecimento da identidade cultural das crianças, adolescentes e jovens, com o objetivo de apoiar projetos pedagógicos que aproximem a juventude das manifestações culturais populares mais tradicionais.

Abrindo o breve parêntesis na pesquisa, nossa homenagem ao “guerreiro da cultura popular alagoana”, o folclorista, pesquisador, professor, pilarense Ranilson França. Para isso, fizemos um recorte do artigo do jornalista TT Catalão,

---

<sup>41</sup> Foi feito um recorte, do artigo: Herdeiros da tradição: Sementes germinando em casa e nas escolas. Caderno B, B2, na seção Cultural, do Jornal Gazeta de Alagoas, do dia domingo 21 de agosto de 2005. Entrevista e artigo da repórter Lelo Macena.

<sup>42</sup> O programa Escola Viva do Ministério de Cultura, pretende resgatar a interação entre cultura e educação, onde a cultura não será tratada apenas como representação mas também como construção estética do ser brasileiro. Assim, para que as experiências inovadoras das escolas sejam Pontos de Cultura, os Ministérios de Educação e da Cultura, incentivam e convidam as escolas que já desenvolvem propostas inovadoras a apresentarem seus projetos pedagógicos, nos quais, a cultura seja elemento estruturante. Maiores informações acessar no site do MinC/Escola Viva. Acesso em 2004.

<sup>43</sup> Segundo informações no Site do MinC, a palavra de origem francesa *griot*, significa agentes transmissores da cultura, incorporada, pelos dialetos africanos das comunidades ao sul do Saara, o termo passou a ter também uma significação divina, de compromisso com a verdade e transmissão da sabedoria dos ancestrais (Acesso ao Site do MinC, em agosto de 2006).

[...] ele admirava e acompanhava o trabalho realizado pelos Pontos de Cultura de Alagoas, a homenagem ao guerreiro, de verdade, a cultura viva, assim, fala-nos de Ranilson França (53 anos), era natural da cidade de Pilar, era professor e pesquisador (...). Dele o livro “De Neném a Dominginhos”. “Folclore é cultura viva...quando falo do folclore alagoano, não falo com saudosismo...é a cultura viva do povo que nós não podemos deixar de reconhecer”, uma das suas palavras. Ranilson França, apaixonado pelos Pontos de Cultura levantava a papelada para organizar alguns em Alagoas. Ele mesmo seria aclamado um Griot pela força das suas palavras e impressionante coleta de material reunido. Pena Ranilson que tanta memória vai ficar embaixo da terra e a vida da cultura viva sem a seiva desse guerreiro de verdade (CATALÃO TT, Site do MinC, agosto de 2006).

### **3.2 As Festas Populares nas escolas de Pilar**

Segundo as reflexões levantadas no primeiro capítulo, e nos depoimentos, foram realizadas algumas ações para dar continuidade à tradição das manifestações folclóricas e Festas de Pilar, algumas contam com o apoio do poder público do município, outras são iniciativas da comunidade ou organizações cívicas de Pilar, com objetivo de preservar, valorizar e difundir sua cultura.

Destaca-se o “Pastoril da Melhor Idade” e o “Pastoril Infantil Estrela de Pilar”, com crianças das escolas do município, coordenadas pelas Mestras Dulcinete, Biu do Arthur e Zeza do Alvaci, tem o apoio do poder público do município; a “Quadrilha Show do Xamêgo de Pilar”, são jovem da comunidade, comandada pelo Mestre Juarez Batista da Silva, tem o apoio da SEMEC/Pilar, esta desenvolvendo o projeto a Quadrilha nas escolas; o “Coco-de-Roda” e “Bumba meu boi” do Mestre Canário, com crianças e jovens da comunidade; o Coco-de-Roda, “Resgate a vida de Lampião”, com mais de 45 jovens do Bairro Pernambuco Novo do município, comandada pela jovem Mestre Elaine Safira.

Assim mesmo, a Mestre Bida, Benedita Santos de Lima (67 anos), Mestre dos folguedos Pastoril, Baiana e Caboclinha, a solicitação das escolas e/ou da comunidade, ensina as crianças das escolas do município o Pastoril e as Baianas, e trabalha com o grupo da Terceira Idade de Pilar, e a Mestre Cicera, comanda as “Baianas da Melhor Idade” de Pilar.

Também, na Cavalhada participam jovens e adultos da comunidade, comandada há mais de 30 anos, pelo Mestre Oseas; a “Chegança Minais Gerais”, participam jovens e adultos, comandada pelo Mestre Bumba, José Antonio de Lima, e a Chegança do Mestre Benedito, Benedito Piloto, ambos vêm-se empenhando por conta própria no ensino desse tradicional folguedo, a quem se interesse, independentemente da idade, como ele mesmo faz questão de ressaltar, o Mestre Bumba. E na luta por recompor o Guerreiro de Pilar, outrora à paixão e escola da Rainha do Guerreiro Alagoano, Mestra Joana Gujuru, estão nessa luta, o Mestre Ângelo e o Mestre Jonas.

Nessa breve abordagem sobre as ações para preservar, valorizar e difundir a tradição dos saberes/fazeres dos Mestres de Folguedos de Pilar, a base da reflexão e análise da importância de continuar essa tradição na escola, e para compreender a dinâmica das Festas Populares nas escolas de Pilar, nos leva através da observação-participante, do levantamento de dados, dos depoimentos e da memória coletiva pilarense, conhecer e participar das Festas Populares. Para isso, durante o período de janeiro a agosto de 2004, participamos da Festa do Carnaval, Festa do Folclore, Festas Juninas, além de celebrações cívicas, como o “7 de setembro” e de índole histórico-cultural, a encenação da Última Execução do Brasil.

A seleção das Festas e celebrações cívicas nas escolas, baseou-se nas respostas a questão: Quais são as festas que você considera importante, e porquê? do Questionário A – ir em Anexo B:

“Festa da Padroeira, devido a tradicionalidade e também a mais concorrida..., o Carnaval, porque participam os dois tradicionais blocos..., a Festas Juninas, porque tem o casamento Matuto e participam mais de 1.600 cavaleiros...” (José Benjamin);

“Festa da Padroeira, porque são 10 dias de festa e atraí fies de todos os lugares... Casamento Matuto, pela originalidade e tradição, Festival do Bagre, porquê tem Bandas boas e atrai turistas...” (Sergio Moraes);

“Festa da Padroeira, Festa do Carnaval, Festa de São João e Natalinas, porquê tem raízes profundas e antigas, que a nossa cultura incorporou...” (José Inaldo Soares dos Santos);

“Festa Junina, porque é uma festa que faz com que as pessoas saiam de casa para assistir e lembrar os tempos passados” (Mulher, 46 anos);

“Festa Juninas, Festa do Folclore... conserva a tradição”;

“Festa Juninas, porquê as pessoas brincam mais, com brincadeiras na praça, folguedos...”;

(DEPOIMENTOS DE MORADORES DE PILAR, 2004)

De forma geral, os depoimentos, mostraram as Festas e celebrações, que estão na memória da comunidade, resultando no primeiro lugar, a Festa de Nossa Senhora de Pilar; Festa Junina; o Festival do Bagre; a Emancipação de Pilar; a Festa do Carnaval; “7 de setembro”; as Festas Natalinas; o Festival do Siri, e a encenação da Última Execução do Brasil, seguida das Festas de cunho religioso, como da Santa Bárbara, Nossa Senhora da Graça e Nossa Senhora do Rosário, entre outras.

Outras questões, foram formuladas para uma maior compreensão e análises das Festas: Qual é a festa que mais gosta? Como se realiza essa festa? Como você participa dessas festas? De forma geral os entrevistados em sua maioria afirmaram gostar da Festa da Padroeira, seguida da Festa Junina e do Carnaval, já as descrições de como são realizadas as festas, esta citada no primeiro capítulo, enquanto a participação, nosso universo entrevistado, respondeu que participa como espectador, e outros, uma minoria, participam na organização das festas.

Nessa perspectiva, nas escolas como nas festas, existem espaços e momentos, em que a vivência do tempo é específica, onde a escola constitui-se de um conjunto de tempos e espaços ritualizados, como a semana de prova, ademais dos rituais, ligados às datas comemorativas, que implicam momentos mais intensos, onde alguns servem para fortalecer emocionalmente aos alunos ou professores, como foi visto na Semana do Estudante, Dia do Professor ou Dia das Mães, já outros, funcionam para tentar injetar uma renovação do compromisso com as motivações e valores dominantes, como é o caso da Semana da Pátria, a Emancipação política do Município.

E outros como a Última Execução do Brasil; Festas Juninas e Festa do Folclore, enfatizam as memórias coletivas, ativando lembranças que manifestam a tradição do grupo pesquisado, todos eles são momentos que garantem a reprodução de valores herdados ou transmitidos, contribuindo, na construção da “identidade cultural” do aluno.

Nesse aspecto é preciso considerar não somente o processo de construção cultural, mas igualmente a transmissão de outros saberes na comunidade e nas escolas, de fato, na comunidade o processo é fruto das relações sociais, desenvolvendo-se de forma natural, no entanto, nas escolas, o saber não está referenciado na experiência do aluno, ou seja, que a experiência da comunidade leva em conta os valores de sua própria cultura e história, enquanto na escola os valores da sociedade, muitas vezes, são impostos como únicos, sem referência a outras formas de vivências aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem.

Ignorar essas questões serve apenas para impor dificuldades à compreensão efetiva que a Festa seja vista numa pedagogia crítica e cultural. Tudo isso é favorecido numa prática educativa que contemple a Festa, como propõe este trabalho, já que, entre outras vantagens, é citado por Brandão C (2002), Silva (2002), uma pedagogia que tome a cultura popular como objeto de estudo, onde reconheça que todo o trabalho educacional é essencialmente contextual e condicional, isso, significa ser uma pedagogia que reconhece seu lugar em múltiplas formas de produção cultural, e não simplesmente naqueles espaços que vieram a serem rotulados de “escolas”. Ratificam que isso “inclui múltiplos aspectos: educação dada pelos pais, produções audiovisuais, trabalho pastoral, serviço de assistência social, associações, e muito mais, pois todas essas são formas de trabalho cultural” (SILVA, 2002, p. 114).

Começamos com a Festa do Carnaval, desta vez o calendário nacional, coincidiu com o Calendário Pedagógico. As escolas, participaram na sexta-feira do Carnaval, no Bloco “Carnaval da Educação”, há sete anos fora criado, se observou nos trajes das crianças e jovens, predominam na cor encarnado e verde, aludindo aos blocos tradicionais do Carnaval de Pilar, citado no primeiro capítulo, segundo a

memória coletiva pilarense existia certa rivalidade, mas hoje em dia, com o trabalho em sala de aula, essa rivalidade só faz parte do passado.

Os trabalhos realizados em sala de aula, foram desde: “confecção de máscaras e cartazes” (Professora da 1ª á 4ª série), redações e composições nas matérias de História, Língua Portuguesa interdisciplinarmente com Arte, e segundo depoimentos, “os alunos gostam participar desta festa, porquê é uma festa alegre...” e “ela acontece nas ruas, com a junção de todas as escolas numa brilhante festa”.



**Figura 25 – Encenação da Última Execução do Brasil (Bairro Pernambuco Novo – Pilar, 28 de abril de 2004)**

Fonte: Salomé García, 2004.

Na celebração da encenação da Última Execução do Brasil (28 abril), Emancipação de Pilar (08 maio) e do “7 de setembro”, se realizou trabalhos de redação e interpretação nas matérias de Língua Portuguesa, História e Geografia. A Encenação da Última Execução do Brasil (2004), foi encenada pelo “Grupo de Teatro de Pilar”, nas ruas da cidade até o Sítio Bonga, local onde se encontra a forca, que conta á história da “Última Pena de Morte Oficial do Brasil” (18 de abril de 1876), acompanharam o ritual, alunos das escolas do Município, autoridades locais, convidados e a comunidade em geral; na Emancipação de Pilar e 7 de setembro, se realizou o tradicional desfile, outrora, segundo Zé Benjamin (76 anos) “*era uma Festa que se revestia de mais significação ...os alunos desfilavam com Bandas de música*” (Pilar, Julho de 2004).



**Figura 26 – Bumba “Meu Boi” do Mestre Canário IV Festa do Folclore – Pilar, 2004.**  
Fonte: Salomé García, 2004.



**Figura 27 – Pastoral Infantil Flor de Pastoral**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Festa do Folclore (22 agosto), incorporada recentemente nas escolas, realizaram trabalhos didáticos em sala de aula, como História de Quadrinhos (HQ), maquetas e cartazes ilustrativos e desenhos, com as redações e composições com o tema proposto para este ano de 2004: “O folclore no Brasil”, das matérias de História e Geografia, Língua Portuguesa. As escolas em sua maioria participaram do “IV Festa do Folclore”<sup>44</sup>, para isso, os melhores trabalhos foram selecionados e expostos no evento, também apresentaram o Bumba Meu Boi, do Mestre Canário e os blocos de Carnaval: Os Caçadores e Leão de Ação; as Baianas da Melhor Idade; o Pastoral das crianças, “Flor de Pastoral”; o Coco-de-Roda “Cangaceiro de Pilar”; a Quadrilha “Xamêgo Show do Matuto” e a Chegança “Minas Gerais” do Mestre Bumbam, na praça da Matriz Floriano Peixoto.

Festa Junina, abordada amplamente ao logo do capítulo, foi selecionada em virtude da importância que representa na cultura popular de Pilar, considerada uns dos símbolos identitários de Pilar. Logo é a festa mais reproduzida/recriada nas escolas, e consideramos importante, o tempo maior de investimento de parte dos professores e maior envolvimento dos alunos, fortalecendo seu sentido de pertença ao lugar de origem, ativando suas lembranças manifestadas na tradição da Festa.

Nessa medida, consideramos a educação e seus processos são compreendidos para além dos muros escolares e vai se ancorar nas relações sociais, como são apresentadas nas Festas como em outros processos de produção

---

<sup>44</sup> Este evento, foi organizado pela Secretaria de Cultura e Secretaria de Educação, Esporte e Cultura do Município de Pilar, em agosto de 2004.

cultural, portanto, nesse campo educativo, as crianças e jovens se inserem como habitantes de uma sociedade complexa, apresentando uma ampla diversidade de experiências, marcadas pela sua própria história e cultura. Sobre isso, Dayrell (1996), lembra-nos que os alunos que chegam à escola consideram-se como sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um, ratifica que a escola é parte do projeto do aluno.

Confirmando que existem estímulos ao conhecimento de outras linguagens e, sobretudo, a possibilidade de experimentar e expressar-se criativamente através da música e a dança, da Festa, da pintura e do desenho, do teatro, da fotografia ou do vídeo e outras linguagens audiovisuais, o que supõe criar campos nos quais os alunos possam integrar suas experiências, tradições, “outros saberes” – saberes populares (Freire, 1992) – e interesses, estimulando sua capacidade crítica e formação de opiniões.

São esses “outros saberes ou experiências do aluno”, segundo Paulo Freire (1992, p. 85), que “jamais poderia significar, numa leitura séria, radical, por isso crítica, rigorosa, deve ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiência feitos, pois, o respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito do contexto cultural”. Chama atenção na localidade dos educandos, está considerada o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo, ‘seu’ mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.

Nesse contexto, a escola pode e consiste num espaço de formação ampla do aluno, onde aprofunda o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas, a novas linguagens, pode contribuir e ser suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, crítico e criativo, e no aprimoramento de sua vida social.

### 3.2.1 A Festa Junina nas escolas de Pilar

Reconhece-se que a Festa Junina afirma a identidade cultural de Pilar, pois, relembra o passado recriando-a na tradição oral, adaptando-a à realidade e ainda mostrando o que está por vir, nela, podendo “vivê-la” tanto por moradores quanto por visitantes,

“A Festa Junina, esta em toda a cidade, com as danças, e as apresentações das Quadrilhas e Cocos-de-Roda...”;

“Na festa, tem comidas típicas com milho verde e coco, jogos, fogueiras, danças típicas, Coco-de-Roda...”;

“A festa acontece no município em geral, através de apresentações nas escolas, nas praças e nas ruas”.

(DEPOIMENTOS DE MORADORES E PROFESSORAS DE PILAR, 2004)

A Festa Junina de Pilar, outrora eram comemoradas pelas “famílias” com comidas típicas; bailes de salão; fogueiras; brincadeiras e fogos de artifícios, hoje em dia, se mantêm a singular característica de organizar o arraial em cada bairro, arrumação de barracas enfeitadas, fogos de artifícios, comidas típicas da época dos engenhos, bandeirolas coloridas, finalizando com o tradicional Casamento Matuto, na Festa de São Pedro, uma das mais aclamadas manifestações culturais de Pilar,

“Antigamente tudo era diferente, com roupas de chita e xaxádo, hoje, tudo está mais moderno...”;

“Antes se dançava o xaxádo e o Guerreiro nas Festas Juninas”.

(DEPOIMENTOS MORADORES DE PILAR, 2004)

A Quadrilha “Show do Xamego de Pilar” do Mestre Juarez Batista da Silva, o Coco-de-Roda do Mestre Canário, de forma híbrida, vem sendo reproduzida/recriada pelas crianças e jovens na comunidade e na escola, misturando-se a novos passos, coreografias, roupa e temas diferentes, entre outros, também o Coco-de-Roda do bairro Pernambuco Novo, comandado pela jovem Mestra Elaine Safira.

Também, o Coco-de-Roda da Escola Oliveira e Silva, reconhecida por moradores como a mais tradicional, rememoram que já participava das Festas do

município em 1936, atualmente entre outras participações, continua sendo realizada na escola.

Segundo a memória coletiva pilarense, em meados dos anos de 1970, apareceram as primeiras manifestações da Festa Junina na escola, depoimentos de ex-alunos e professores relatam que participavam das Festas, apresentando a Quadrilha e Coco-de-Roda, um dos palcos tradicionais, era o antigo Ginásio Nossa Senhora de Pilar, atualmente, preservado e recentemente inaugurado, funciona a Escola Nossa Senhora do Pilar. O Professor Hudson Costa, ex-aluno do Ginásio Nossa Senhora de Pilar, relata que em 1974 foi realizada a primeira Quadrilha na escola, destaca que a idéia partiu da Professoras Maria Aloisia e Ivone, quando cursava as primeiras séries do ensino.

Nessa mesma época surgem diversos grupos folclóricos no Estado, impulsionado pelo Prof. Pedro Teixeira, e são essas ações frente às manifestações folclóricas e danças folclóricas na escola, que impulsionam a criar grupos folclóricos nas escolas do município de Pilar. Hoje em dia, a Prefeitura de Pilar, incentiva a preservação e valorização do trabalho dos Mestres de Folguedos, conhecimento, saberes/fazeres dos Folguedos de Pilara nas escolas.

Recentemente, o Mestre Juarez Batista da Silva da Quadrilha “Show do Xamêgo do Pilar”, foi convidado para Coordenar as Quadrilhas de Pilar e o Projeto da Quadrilha na Escola, a ser trabalhada inicialmente em dez escolas do Município<sup>45</sup>, a partir do primeiro semestre de 2005. O projeto visa ensinar e compartilhar experiências, tanto na coreografia, na dança, nas vestimentas e/ou figurino, como na seleção da música e tema de apresentação, trabalho que será desenvolvido com alunos da 4ª a 8ª séries As escolas selecionadas disponibilizaram de seus espaços e acompanhamento de professores, também, está programado o “1º Campeonato de Quadrilha e Coco-de-Roda” em junho de 2005.

---

<sup>45</sup> As escolas são: E. Estadual Oliveira e Silva, E.M.Nossa Senhora de Pilar , E.R. Dr. Getúlio Vargas, E.M. Sesi, E. M. Profª Lourinete Barbosa, E.M. E. Renato Mendonça, no Peti da Chã de Pilar , E. M. Profª Lourinete Barbosa, E.M. E. Renato Mendonça, no Peti da Chã de Pilar , E. M. Profª Jacy da Costa Ayres, E.M. D. Pedro II, e E.M. Padre Cícero.

Nessa dinâmica da Festa, crianças e jovens aprendem ao participar de todas as atividades, sejam nas danças, na arrumação do ambiente, na preparação da Festa, até o momento da apresentação, tudo isso como um processo participativo, mostram-se interessadas de ser parte nos rituais, pois aquilo faz sentido para eles, faz parte de seu cotidiano, da sua vivência e reafirma a noção de pertencimento ao lugar. Contudo, os leva apreender seu papel como sujeitos “sócio-culturais”, e a hora de exercê-los, já que conhecem suas origens, assim como o valor do conhecimento legado dos mais velhos recriando no presente, na história, na cultura que é valorizada.

Na perspectiva dessas reflexões participamos das apresentações do trabalho didático da Festa Junina, realizada por seis escolas do Ensino Fundamental de Pilar, escolhidas em virtude do resultado das entrevistas, responderam a questão: Conhece alguma escola que participe das festas: sim ( ) não ( ), se respondeu sim, qual é a escola e em que Festa participa? Assim, foram mais citadas pelos entrevistados: a Escola Estadual Oliveira e Silva; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Oséas Cardoso; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Thomas Popeu de Souza Brasil Filho – SESIS; a Escola Particular Machado de Assis e a Unidade Escolar Municipal Padre e Escola Municipal Embaixador Renato de Mendonça, além dessas escolas foi nomeada a Escola Estadual Professor Arthur Ramos, esta última não foi possível acompanhar seu trabalho didático por razões metodológicas.



**Figura 28 – Unidade Escolar M. Padre Cícero – II Feira de Ciência**

Fonte: Salomé García, 2004 – Festa Junina nas escolas de Pilar.

Começamos com a Unidade Escolar Municipal Padre Cícero, estava toda enfeitada com bandeirolas, os alunos apresentaram a II FEIRA DE CIÊNCIA, tinha Barracas temáticas, desenhos e cartazes ilustrativos com os trabalhos de redação e

composição da Festa Junina nas matérias de Língua Portuguesa, História e Geografia, também apresentou a Quadrilha e Coco da escola, assim realizou uma exposição de comidas típicas.

Escola Municipal Embaixador Renato de Mendonça, festejou as Festas Juninas com o arraial, participaram alunos da 1ª a 4ª séries, apresentou os trabalhos, realizados em sala de aula, de redação e composições na matéria de Língua Portuguesa.



**Figura 29 – Escola M. Ensino F. Deputado Oséas Cardoso – IV Forroséas.**  
Fonte: Salomé García, 2004 – Festa Junina nas escolas de Pilar.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Oséas Cardoso, realizou seu IV FORROSÉAS com alunos da 5ª a 8ª séries, a escola estava enfeitada com bandeirolas. Na rua da escola apresentaram a Quadrilha, o Coco-de-Roda e Capoeira da escola, a comunidade e convidados se deleitaram com comidas típicas, encerrando com um balaio junino.



**Figura 30 - 31 – Escola Particular Machado de Assis – Quadrilha alunos, trabalho didático.**  
Fonte: Salomé García, 2004 – Festa Junina nas escolas de Pilar.

Escola Particular Machado de Assis, apresentou um arraial com alunos do pré-escolar e da 1ª a 4ª séries, num espaço alugado, tinha o Coco-de-Roda, Quadrilha e Baile Country da escola. Apresentou uma exposição dos melhores

trabalhos de redação e composição realizados nas matérias de Língua Portuguesa e História, desenhados e expostos em cartazes ilustrativos no local.

Escola Estadual Oliveira e Silva, para nesse ano de 2004, não realizou sua tradicional Festa Junina nem apresentou seu conhecido Coco-de-Roda.

E na véspera de São João, participamos das atividades realizadas pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Thomas Popeu de Souza Brasil Filho – SESI, que apresentou seu projeto “1º SESICULTURA - Festas Juninas”, realizado com alunos da 1ª a 4ª séries, no tradicional Cassino Pilarense “Clube”.

Para um maior aprofundamento do objetivo da pesquisa, metodologicamente, exigiu que selecionássemos uma escola, nesse sentido, elegemos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Thomas Popeu de Souza Brasil Filho – SESI, que nos proporcionou o espaço para trabalhar nossa proposta, além do apoio da escola, principalmente, da Profª. Maria Aloisia de O, Coordenadora Pedagógica, professoras e alunos (as), assim como foi possível ter acesso ao projeto pedagógico do “1º SESICULTURA – Festas Juninas”, apresentado à comunidade de Pilar.

### **3.3 A Festa Junina na sala de aula: “1º SESICULTURA– Festa Junina”**

Antes de abordar o projeto como tal, achamos necessário conhecer o contexto onde se desenvolveria a parte prática da pesquisa, para isso, citaremos brevemente algumas características da Escola Municipal de Ensino Fundamental Thomas Popeu de Souza Brasil Filho – SESI – Extensão da U. Escolar M. Padre Cícero, situada no tradicional Centro do Município, cercadas por prédios histórico onde radicavam as quintas e casarões das primeiras famílias pilarenses, foi fundada em 1969 e funcionou até o ano de 2000 como Escola particular na direção do SESI/AL, hoje em dia, a prefeitura do Município, aluga o local para atender aos alunos (as) da rede municipal. O prédio se encontra em boas condições, tem seis salas – a direção e cinco salas de aulas – são pequenas, com certas comodidades, umas com ventiladores outras com Ar-condicionados, também tem um pequeno pátio no centro e ao fundo, a cozinha, o refeitório e outras dependências da escola.

A Escola Municipal “SESI” como é conhecida pela comunidade, atende alunos da 1ª a 4ª séries, com turmas da manhã e da tarde. Na gestão de 2004, segundo dados da SEMEC/Pilar, matriculou 341 alunos (as). E segundo dados da Escola, muitos deles vêm de famílias com baixa renda, dos quais, alguns contam com o apoio do Programa Bolsa Família. Enquanto ao desenvolvimento escolar, registrou uma taxa de 85% de aproveitamento, acima da média municipal, e uma taxa de 15% de reprovação e 7% de abandono/evasão, abaixo da média municipal.

A Escola Municipal “SESI”, apresenta esses resultados positivos no desenvolvimento escolar, segundo depoimentos da Coordenadora Pedagógica e professoras da Escola, de um modo geral, indicaram que uns dos fatores para esse resultado, foram à realização do projeto “1º SESICULTURA – Festas Juninas”, estimulou aos alunos a participar, nisso, observou-se à motivação e interesse em participar em cada uma das etapas do projeto de forma espontânea e dinâmica, outro fator, indicaram que foi o trabalho que anos desenvolvem com os alunos, é o acompanhamento ao desenvolvimento e aproveitamento do aluno junto à família.

A primeira visita a Escola Municipal “SESI” foi logo na segunda semana do mês de maio de 2004, com uma conversa informal, tanto com a Coordenadora Pedagógica quanto com os alunos (as) e professoras, possibilitou ganhar confiança do grupo, além de nossas diferenças culturais, acreditamos que os fatores que contribuíram a esse diálogo, foi o tema da pesquisa que se identificou com o interesse deles; a nova proposta: Educomunicação; a valorização da cultura popular local, contudo, nosso interesse pela cultura popular, permitiu-nos compartilhar informações, conhecimento, facilitando o diálogo e desenvolvimento da pesquisa.

Após as conversas informais, realizamos as primeiras entrevistas, onde destacamos o apoio da Coordenadora Pedagógica e as professoras, que desde o início facilitaram nosso trabalho na escola. As entrevistas seguiram o esquema do usualmente denominados questionários semi-estruturados com perguntas abertas, em que seguimos um núcleo de questões básicas, na verdade, foi mesmo um diálogo, com alunos e professoras, ambos foram o ponto de partida, para investigarmos o alcance das atividades realizadas e aprofundarmos os seus

diferentes pontos de vista dos meios de comunicação e a Festas Juninas na sala de aula.

Uma vez em encontro esporádico, segundo o cronograma de encontros acertados com a escola, desde que as professora e a turma tivessem disponibilidade, a nossa investigação se baseou nos relatos dos alunos após cada atividade realizada no “1º SESICULTURA– Festas Juninas”, realizado em etapas, como o planejamento didático do projeto; a pesquisa dos alunos sobre o tema; o trabalho prático das turmas; a realização e apresentação para a comunidade.

O projeto “1º SESICULTURA– Festa Junina” teve como objetivo mobilizar a escola e a comunidade local em torno da Festa Junina, promovendo a interação entre alunos, os professores, a família e a comunidade. Este projeto foi coordenado pela Profª Maria Aloisia, Coordenadora Pedagógica e as professoras da escola. A proposta consistiu num trabalho interdisciplinar das matérias de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemáticas, Ciências, Educação Física e Arte, elaboração e produção do projeto. No período de maio a junho, as diversas atividades e tarefas em sala de aula mudaram o clima da escola, de um cotidiano monótono, para uma excitação significativa.

“Na Festa de São João, se realizam pesquisas, cartazes, dramatizações (...);”

“Na festa de São João, os alunos gostam de participar, porquê eles se envolvem mais e a aprendizagem se torna mais fácil”;

“O trabalho para São João, são realizado em 30 dias, se realizam confecção de maquetes, se faz gincanas, dramatizações, pesquisas, atividades extras classe (...).”

(DEPOIMENTOS DE PROFESSORAS DE PILAR, 2004)

Inicialmente os alunos (as) se organizaram e elaboraram os trabalhos práticos na sala de aula e, no recreio, era o momento em que cada turma ensaiava sua apresentação. Durante o desenvolvimento do projeto, utilizaram textos produzidos pelas professoras, assim como, textos produzidos da pesquisa de campo, como a tradição oral dos avôs, pais e na comunidade de seus vizinhos, também, consultaram na Biblioteca da Casa da Cultura (única biblioteca do município),

recortes do arquivista José Inaldo, depoimentos dos Mestres de Folgedos, e outros personagens do município como Seu José Benjamin, entre outros.

Os trabalhos desenvolvidos nas matérias, foram diversos, a exemplo, na matéria da Língua Portuguesa, trabalhou o incentivo a leitura e produção de textos informativos sobre a Festas Juninas, e levou aos alunos a discutirem questões sobre o tema, bem como desenvolveu a capacidade de argumentação e uso da linguagem oral nos trabalhos que foram apresentados no projeto. Na matéria de História e Geografia, trabalhou em torno da identificação e localização das diferenças e semelhanças do que estava registrado na bibliografia e nos documentos oficiais, com os dados obtidos na pesquisa de campo e dos textos produzidos pelas professoras.

Nas matérias de Matemática e Ciências, os alunos refletiram com dados proporcionados das matérias e trabalharam os textos na ótica de cada matéria. Em Educação Física, ensaiaram as danças, para apresentaram no projeto; e na matéria de Arte, trabalharam em conjunto com as matérias de Geografia, História e Língua Português e, com base das informações compartilhadas, produziram textos, redações, composições, mostrando-se alguns novos talentos para a criação e composição de canções, frases e lendas.

Contudo, os trabalhos produzidos em sala de aula foram apresentados no “dia” da apresentação, através de cartazes informativos e educativos, ilustrações e desenhos representativos e pequenos folhetos informativos, nas barracas temáticas do “1º SESICULTURA – Festas Juninas”, assim como cada turma elaborou lembranças distintivas com o tema das barracas, todos se apresentaram com roupas típicas de matutos (as) e se prepararam para expor oralmente seus trabalhos nas barracas:

Barraca das Danças e Música – alunos da 1ª e 2ª séries, realizaram composições com a história das danças e música Junina em cartazes informativos.



**Figura 32 – Barraca das Danças e Música – 1ª e 2ª séries.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Barraca de São Pedro – alunos da 1ª e 2ª séries, apresentaram a história da fogueira, de São Pedro, expostos nos trabalhos de colagem, desenhos e pinturas.



**Figura 33 – Barraca São Pedro – 1ª e 2ª séries.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Barraca dos Fogos – alunos da 2ª série, apresentaram os diferentes tipos de fogos de artifícios mais utilizados nas Festas Juninas, deram folhetos informativos, com mensagem sobre o uso e cuidado com os fogos de artifício.



**Figura 34 – Barraca dos Fogos – 2ª série.**  
Fonte: Salomé García, 2004.



**Figura 35– Barraca Pescaria de Informações – 3ª série.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Barraca de Pescaria de Informações - alunos da 3ª série, fizeram uma maquete da lagoa Manguaba, quem visitava a barraca, participava interativamente pescando um peixinho de papelão com adivinhações e simpatias Juninas.



**Figura 36– Barraca de São João – 3ª série.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Barraca de São João – alunos da 3ª série, elaboraram uma maquete do arraial, chamado de “Os matutos da Roca”, e nos cartazes e folhetos informativos falaram da Viva de São João.



**Figura 37– Barraca de Comidas Típicas – 3ª série B.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Barraca de Comidas Típicas – alunos da 3ª série B, elaboraram e apresentaram aos visitantes da barraca, as comidas típicas juninas de Pilar. Para isso, tiveram que pesquisar as origens e tradições da comida, com os avôs, vizinhos,

quem visitava a barraca, se deleitou com o tradicional mungunzá, o arroz doce, a canjica, o milho cozido, a pamonha, a tapioca de coco, o milho assado e o bolo de milho.

Barraca de Santo Antônio – Casamenteiro, os alunos da 4<sup>a</sup> série A, apresentaram simpatias e adivinhações de Santo Antonio, os quais foram expostas nos folhetos e cartazes, além disso, encenaram uma peça de teatro, chamada “Desafio”, era uma comédia de autoria própria.

Barraca da Fogueira – os alunos da 4<sup>a</sup> série B, falaram sobre a origem e significado da fogueira nas Festas Juninas.



**Figura 38– Barraca Os Balões – 4 série C.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Barraca Os Balões – os alunos da 4<sup>a</sup> série C, produziram textos e criaram uma historinha sobre os balões, contando a origem e os danos que causam ao meio ambiente, também, apresentaram cartazes ilustrativos e deram lembranças informativas, assim como uma pequena encenação da historinha do Balão.

No dia da apresentação, a comunidade pilarense lotou o “Cassino Pilarense Clube”, “a comunidade participa prestigiando” (professora, 2<sup>a</sup> série), foi visível a predisposição dos alunos a participar de todas as atividades apresentadas. Realizaram um grande arraial, enfeitado com palhas de coqueiros, bandeirinhas coloridas, balões, fogueiras artificiais, comidas típicas para degustar, Barracas temáticas, tudo bem organizado o que refletia um trabalho coletivo, era evidente o

envolvimento e o interesse de boa parte dos alunos, para dar a conhecer seus trabalhos.



**Figura 39– Coco-de-Roda “Resgate a vida de Lampião”.**

Fonte: Salomé García, 2004.

Começo com a apresentação das Barracas pela manhã, ao meio dia, apresentou o grupo convidado, o Coco-de-Roda da Mestra Elaine Safira, com o tema “Resgate a vida de Lampião”, e à tarde apresentação da Quadrilha com alunos da 1ª e 2ª séries da Escola, além da encenação da historinha do “Balão” e a peça de teatro o “Desafio”, no fechamento, se realizou o sorteio da “caixa da fogueira” e o lançamento na rua dos fogos de artifício.

Observou-se que a dinâmica de reproduzir/recriar as Festas Juninas, onde os alunos ensaiaram, dividiram responsabilidades, brigaram com aqueles que não queriam se envolver, assim como produziram suas vestimentas típicas juninas, ficaram tensos na véspera da apresentação, se apresentaram, sendo aplaudidos, sendo reconhecidos e felicitados, sem duvida, resultou ser uma experiência educativa muito intensa, que não deixa de significar um resgate da capacidade de criar, expressar e potencializar as capacidades nos alunos, bem como motivar positivamente a valorização, preservação e difusão da cultura local.

E nesse envolvimento dos professores, alunos, família e da comunidade, com suas tradições, costumes e valores transmitidos é que possibilita espaços de diálogo, na qual implicitamente os ecossistemas comunicativos se apresentam dentro e fora da escola, a partir da dinâmica da Festa Junina, está potencializada, dá o movimento e vida a esses valores transmitidos, bem como desperta nas crianças à vontade de continuar e manter a identidade, que lhes confere sua cultura, ao mesmo

tempo, se desenvolvem novas relações sociais, formas de comunicação e de interagir da escola com a comunidade.

De maneira geral, segundo depoimentos das professoras e alunos, o projeto “1º SESICULTURA– Festas Juninas”, “aparece como uma experiência que contribui para uma prática pedagógica diferenciada”, além de “motivar ao aluno a participar” (Professora, 3ª série), bem como “possibilita trabalhar interdisciplinarmente de forma dinâmica, interativa e participativa, o qual facilitou o uso de textos informativos, utilização de cartazes, fitas musicais, entre outros” (Professora, 4ª série)

Segundo esses depoimentos, de fato, trabalhar com as Festas Juninas na sala de aula, implicou mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem, ajudou na evasão escolar, incentivando aos alunos a participar no projeto, motivando-os a realizar pesquisas, leituras, não só para cumprir com as tarefas encomendadas pelas professoras, além disso porque realmente gostavam e se identificavam com o tema, além de ajudar a incluir aos alunos com dificuldade no aproveitamento, incentivando-os a participar e até liderar grupos de trabalho.

Nessas ações se afirma a importância de mostram que no cotidiano da sala de aula se reflete uma experiência de convivência com a diferença, pois independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de diálogo, criatividade, questionamentos, criticidade, debate de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos.

Ao mesmo tempo, consideramos que seja um momento ótimo de aprendizagem de convivência grupal, onde os alunos lidam constantemente com as normas, os limites e a transgressão, e ainda mais, o aluno se mostra como um sujeito sócio-cultural do processo, tudo isso, poderíamos considerar que basicamente é a posição de Paulo Freire, com sua pedagogia da transformação/libertação: o aluno é sujeito do processo de aprendizagem, mediado pelo mundo.

### **3.4 Pontos de encontros na Festa Junina**

Com o resultado da análise inicial, realizado no período do primeiro semestre de 2004, de forma simultânea com a pesquisa bibliográfica e no segundo semestre de 2004, ou seja, após do primeiro levantamento de dados bibliográficos e documentais, constatamos com base na fala dos alunos, que análises anteriores feitas por autores como J. Martín-Barbero (1987, 2003), Mário Kaplún (1992<sup>a</sup>, 1992b, 1999), Ismar de Oliveira Soares (1995, 2000), e outros, reafirmam a importância de trabalhar com os conteúdos da mídia na sala de aula, como fonte de conhecimento na vida cotidiana, onde alunos possam resignificá-los em outra perspectiva.

Atualmente, são muitas escolas brasileiras que estão desenvolvendo projetos pedagógicos de educomunicação, entretanto, ou esses projetos são elaborados por grupos externos à escola, pelo professor do Laboratório de informática, ou por outro professor de alguma disciplina, em vista disso, nesta parte da pesquisa, também teve como objetivo oferecer algumas reflexões, principalmente, sobre a inter-relação da educação e da comunicação com a Festa Junina, que pudesse contribuir ao processo de construção de um projeto pedagógico que incluía a educomunicação a partir da perspectiva da cultura local, bem como apontar possíveis caminhos que possam ajudar nessa inovação de um projeto mais amplo na escola.

Com base nas respostas contidas no questionário aplicado, apresentou que, do total da turma de 32 alunos, dez alunos, o equivalente a 31% responderam ter um aparelho de televisão, e a maioria deles não têm videocassete. Desse universo, a maioria afirmou não ter muita familiaridade com vídeo ou fotografias na sala de aula. Também se questionou sobre o jornal-mural, muitos deles considera um meio de comunicação acessível, porque através dele, podem informar o que acontece na escola, mas segundo as professoras, é uma atividade que poucos alunos se envolvem e não tem um projeto para trabalhar em sala de aula.

Na entrevista com as professoras, indicaram que às vezes que utilizaram os meios de comunicação, com a programação da televisão, com filmes, só projetavam e realizavam as redações para a matéria de Língua Portuguesa ou História. Afirmaram que tinham pouca relação com as tecnologias e meios de comunicação,

em especial com o vídeo e as fotografias, de algum modo a relacionavam com o processo didático-pedagógico que administravam a seus alunos.

Tais tentativas, na maioria das vezes constituíam esforços isolados, sem articulação, e menos ainda sem integração com o conteúdo programático dos cursos. O qual evidencia que os currículos não abrem espaços ou contemplam disciplinas em que seja pertinente analisar, discutir e utilizar os conteúdos dos meios de comunicação, como pudemos ver na pouca referência que existe ao uso da imagem, dos meios de comunicação nos programas das matérias da escola, fato que se reflete na maioria das escolas do município. Também, indicaram que não estavam suficientemente preparadas para transitarem entre essa nova linguagem e suas matérias. Sentindo a falta de uma capacitação/formação maior, de uma teoria ou fundamentos para balizarem suas ações neste campo.

Nos depoimentos das professoras e segundo dados do Censo Escolar 2004, ver detalhes em ANEXO E – CENSO ESCOLAR 2004/PILAR, mostra que existe um 52% das escolas do município, que tem algum meio de comunicação e tecnologia de informação, mas não tem um projeto pedagógico orientado ao assunto, no item de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mostra que a maioria das escolas de Pilar, registra algum equipamento de TIC e uma minoria – não mais de cinco escolas – tem tecnologias de informação, tais como um computador, Laboratório de Informática ou Laboratório de Ciências, bem como outros programas de informática na sala de aula, dados da U.D.I. da SED/AL e da SEMEC/Pilar - 2004.

Prosseguindo, das oito professoras interessadas e entrevistadas, formamos o grupo de discussão para trabalhar os eixos propostos na pesquisa, a seleção das professoras foi com base nos seguintes critérios: a) quem estava interessado em participar do grupo de discussão; b) a linha de trabalho do professor tinha alguma afinidade com o quadro teórico geral da pesquisa; c) para que a análise do trabalho fosse o mais abrangente possível, os professores selecionados representavam todas as matérias, junto a seus respectivos alunos (as). Entretanto, a pesquisa iniciou-se com um grupo de quatro professoras, da Língua Portuguesa, Literatura, História e Geografia e Matemáticas junto com a turma de 32 alunos da 2ª a 4ª séries da Escola Municipal “SESI”.

Como esta pesquisa é de caráter estritamente acadêmico, sendo as informações obtidas durante este estudo utilizadas exclusivamente neste trabalho de dissertação, nenhuma menção será feita ao nome de qualquer professora e alunos que participaram deste estudo, sendo cada professora identificada só como ‘professora’ e os alunos de forma geral ‘alunos’ com sua respectiva série.

Nas entrevistas como na interpretação do material coletado, a busca da construção de conhecimento teve como fundamentação a visão de que o conhecimento se constrói numa relação intersubjetiva e que a interpretação se viabiliza numa dimensão hermenêutica. Em vista disso, foram valorizados os diálogos e as falas dos participantes – professores e alunos. A participação ativa dos alunos e professores na pesquisa, sobretudo no seminário, como veremos mais adiante foi importante porque são eles os agentes que poderão desencadear a discussão e implementação de uma proposta para uso dos meios de comunicação na escola.

Portanto, foi necessário que eles estivessem engajados no processo, aumentando seu nível de conhecimento nessa nova leitura/linguagem do audiovisual ou “alfabetização audiovisual”, para isso, partimos do fato que tinham alguma e única familiaridade com o tema educação-comunicação e a Festa Junina na sala de aula, reconhecendo a primeira tentativa com a produção de uma narrativa audiovisual, como fora o vídeo-amador do “1º SESICULTURA – Festas Juninas” superando o medo e a insegurança frente a essa nova forma de leitura, adquirindo uma nova experiência, contribuindo para a discussão com temas que se identificaram com sua realidade e valorizando-os como sujeitos sócio-culturais, capazes de gerar espaços de diálogo, debate ativamente na escola.

Em todo momento, tivemos o apoio dispensado das professoras, especialmente a disponibilidade de colaboração e apoio da Coordenadora Pedagógica da escola, bem como a liberação de parte das aulas foi fundamental para que a pesquisa fosse realizada, o que nos indica que é possível, num trabalho mais sistemático, promover algumas mudanças. A limitação do nosso tempo e recursos impediu a elaboração de atividades, inicialmente programadas, das quais as professoras também pudessem participar da elaboração do projeto proposto, mas

nossa prioridade, naquele momento, contudo, era realmente atingir a percepção do grupo de alunos.

De um modo geral, as professoras entendem a proposta como realizável, mas consideram que é preciso ter um projeto pedagógico orientado a essa nova prática com os meios de comunicação na sala de aula, ainda mais, quando o tema seja comum a eles, também, valorizaram porque o tema permitiu identificar-se, valorizar a cultura e trabalho na sala de aula, motivando a criatividade, gerando diálogo, críticas sobre o tema ao realizar a leitura do trabalho, através da prática educacional.

### **3.4.1 A Festa Junina através do vídeo e da fotografia**

Sabe-se que a simples utilização das tecnologias e meios de comunicação na escola, não significam somente preencher o espaço da aula com uma atividade considerada nova, de entretenimento pelos alunos, apenas reforçamos que isso implica planejar previamente a aula, de modo de explorar bem o meio audiovisual escolhido, independentemente de qual tenha sido a opção, e enriquecer a discussão do assunto apresentado.

Uma primeira noção que estamos pressupondo é a de que a conversa sobre vídeo é uma instância importante de produção de significado. Tal noção pode ser ancorada no conceito de mediação de Martín-Barbero, especialmente em sua ênfase na atribuição de sentidos que ocorre na cotidianidade familiar. Pode também se apoiar na visão de Buckingham, segundo o qual “a produção mediática tem sido considerada muitas vezes um meio que pode contribuir a aproximação entre a juventude e a comunidade” (MARTIN-BARBERO, 2004, p. 296).

De modo que pudemos comprovar essa presença dos temas ligados ao vídeo nas conversas das crianças, assim como a multiplicidade de suas atitudes frente a personagens, enredos e valores da programação apresentada. Se por um lado seria ingênuo creditar à atividade da recepção uma total autonomia, parece claro nas conversas das crianças que elas manifestam diferentes pontos-de-vista com relação ao que assistiram, estando alguns desses pontos-de-vista em franca oposição aos valores e à verossimilhança das situações mostradas no discurso do vídeo.

É importante destacar que o vídeo na escola – na perspectiva que estamos propondo – permite, concretamente, práticas pedagógicas formativas e emancipatórias, onde a aplicação do conhecimento reforça as definições emergentes e alternativas da realidade (Sousa Santos, 1996), neste sentido, entendemos que o uso educativo do vídeo pode significar uma aplicação edificante do conhecimento.

A propósito das vantagens da inclusão da leitura do vídeo, ou linguagem audiovisual na sala de aula é preciso colocar algumas considerações prévias a sua utilização nas aulas, conforme Ferrés (1996 apud Gaia, 2001a, p. 91) recomenda cuidados com possíveis questionamentos que, antes de ampliar a capacidade crítica do aluno, possam limitá-la, a exemplo, cita algumas perguntas qual a mensagem do programa? Invés, para chegar à reflexão, o autor observa, que é preciso respeitar o ponto de vista do aluno, citado anteriormente, respeitar os outros saberes com que o aluno chega a escola, inclusive o modo como recebem as mensagens, sem anular a emoção, assim, as perguntas como O que acharam? O que o programa queria dizer? Qual a sensação que causou em você? Podem, tranqüilamente estimular a comentários mais espontâneos e, conseqüentemente, gerar a discussões mais participativas.

Consideramos importante o vídeo no espaço das aulas, muito mais, se tivermos condições, na escola, de fazer os alunos utilizarem a câmara e realizarem suas próprias produções, por enquanto, trabalhamos com o vídeo-amador, o qual permite-se trabalhar o erro, e aí residem às facilidades e os estímulos não somente à prática, mas também o ensaio e a busca <sup>46</sup>. Sobre isso, Morán (2000) nos elenca uma série de sugestões no uso da televisão e vídeo, detalhando diferentes abordagens metodológicas, tais como introduzir assunto novo; ilustrar aulas; trazendo realidades distantes para o conhecimento de todos os alunos; por exemplo, exige recursos e tempo.

Em análises mais detalhadas, uma vez que participamos das atividades do “1º SESICULTURA– Festas Juninas”, os alunos foram avisados previamente de que

---

<sup>46</sup> Cf. TOJA, Noale. “Uma experiência de vídeo e cidadania”. In: Revista Pátion n. 13, maio/jul. Porto Alegre: Artmed, 1999 apud GAIA, 2001a, p. 91.

haveria o registro, havendo concordância, sendo a maior parte registrada visualmente, tanto com fotografias quanto do registro “im bruto”, ao fazermos essa opção, conseguimos recuperar, primeiramente, o tema central do vídeo, assim como as diferentes etapas do processo de investigação não seriam retidas na memória e teriam certos graus de dificuldade em serem provadas cientificamente, como, a exemplo, do grau de envolvimento e a motivação dos alunos na Festa Junina.

Em função disso, utilizamos o registro de imagem do vídeo-amador, ou seja, o material bruto filmado – sem edição – que resultou numa fita de vídeo com 20 minutos de duração, por razões metodológicas, não foi possível investir, num trabalho profissional de edição, deixando em aberto a proposta para a produção de um vídeo documental com fins pedagógicos, possibilitando compartilhar com outros professores e pesquisadores a experiência vivida na Escola Municipal “Sesi” e com a produção desse material, convida ao debate sobre uma proposta para a prática da educomunicação em Pilar/Alagoas.

Na prática, levamos em conta o recomendado por Adriana Maricato de Souza,

a linguagem audiovisual propriamente dita, não se subordina a modelos estáticos de expressão e interpretação, na verdade, não há uma única forma de produzir narrativas audiovisuais nem um único gosto possível, mas sim a predominância do modelo de incitação ao consumo, modelo com o qual a pesquisa não se identifica (SOUZA A, 2005, p. 99).

Com isso, a proposta é de que alunos, professores e a comunidade de Pilar em torno das escolas se reconheçam na tela, em seu cotidiano visível, como afirma Souza (2005), através da elaboração de narrativas audiovisuais, como produção de vídeos, desmistifica-se a linguagem, o meio televisivo e autoria social do discurso, pois, evidencia-se o contraste entre representação da escola e da educação na TV e a comunidade escolar real. A autora, reforça que “hoje em dia, olhar-se na tela é fundamentalmente para se reconhecer como cidadão. Quem conhece um processo criativo e crítico de produção de vídeo nunca mais assiste à TV inocentemente” (SOUZA, 2005, p. 100).

Contudo, o vídeo produzido na escola por alunos e professores, dentro de uma perspectiva pedagógica consistente, quando exibidos em público, tornam essa realidade visível para a própria comunidade escolar. As produções mostram a escola como ela é vivida no cotidiano. Assim, trazer o repertório e a experiência das crianças e jovens para dentro da escola implica reconhecer a cultura midiática, e permite que ela faça parte dela, não o contrário.

A partir de tais considerações, juntamente com a leitura do vídeo, me propus desenvolver junto aos alunos, a observação fotográfica, oportunizando assim ao aluno-observador conhecer um pouco mais sobre o contexto histórico que originou a imagem, estabelecendo relações com o contexto atual, buscando conhecer as motivações de sua existência e outras variáveis significativas para a formação de sua bagagem cultural.

Partindo deste princípio e através de exercícios de observação fotográfica buscou-se fazer com que os alunos vinhessem a interagir entre si e com o mundo que os cerca a fim de contribuir para o despertar de uma consciência autocrítica; desenvolvendo a noção de companheirismo e de trabalho em equipe; criando situações interdisciplinares que explicitem as diferentes maneiras de “ver” e de se “expressar”; possibilitando a discussão e a busca de possíveis soluções para as problemáticas levantadas e viabilizar o desenvolver de sua auto-expressão através da prática educacional.

A principal idéia que perpassa o trabalho é a de que através dos relatos orais que fizeram, informalmente como em grupos de discussão, os alunos estiveram de alguma forma ressignificando as mensagens assistidas do vídeo. Esse processo envolveu o laço entre imaginação e narrativa, onde nos permitira discutir mais adiante, que nesse *recontar* as crianças estejam também *reimaginando* o que vieram, numa forma particular de apropriação simbólica da qual muito depende a qualidade da experiência infantil com o vídeo e a fotografia, realizado na pesquisa.

### **3.5 Uma nova perspectiva: a prática educomunicativa na escola**

As atividades realizadas nesta parte prática da pesquisa, implicam discussões com o grupo de 32 alunos da 2ª a 4ª séries da Escola Municipal “SESI”, iniciando através da análise textual, escritura discursiva e atividades com o vídeo-amador e fotografia, além da produção criativa realizada a partir da prática da linguagem audiovisual na sala de aula.

Iniciando a prática, começamos após da avaliação do projeto didático “1º SESICULTURA – Festa Junina”, atividade realizada com as professoras em coordenação com a Coordenadora Pedagógica da Escola, ditos resultados da avaliação se apoiaram na metodologia trabalhadas nas atividades práticas da pesquisa. Para isso, foi definido realizá-la através de dois encontros prévios, sendo um no mês de setembro e outro com um Seminário no mês de outubro, lembrando eram três meses após da realização do projeto didático do “1º SESICULTURA”.

Foram trinta e dois alunos junto as quatro professoras que participaram das atividades, mostrando interesse em contribuir para uma proposta que pudesse servir como referencia a outros alunos das escolas vizinhas ou a comunidade, assim como a outros alunos que entrem na escola. Antes do início do Seminário, no mês de outubro, o trabalho foi explicado detalhadamente a todos, além de aplicarmos o questionário, fizemos uma apresentação geral da pesquisa e o levantamento dos primeiros depoimentos sobre o trabalho desenvolvido, bem com a percepção da importância da participação de cada aluno nas atividades propostas.

Conhecedores, com base na literatura existente sobre o tema, que o uso de alguns tecnologias e meios de comunicação na escola, é limitado, daí programamos o Seminário onde fora possível detalhar não somente a importância social da mídia, em particular do vídeo e da fotografia, mas também suas especificidades no momento da leitura.

Definida as atividades em três etapas: encontro, seminário e produção após da linguagem audiovisual do vídeo-amador e fotografia do “1º SESICULTURA - Festas Juninas”, entre outros eixos da cultura popular local. Começamos com o

primeiro encontro, explicando e abordando as questões da avaliação do “1º SESICULTURA - Festas Juninas”, além da preparação para o seminário.

O seminário se realizou após avaliarmos as respostas do questionário, da entrevista, sendo nossa meta, nessa etapa, de iniciar um trabalho de construção do aluno como sujeito sócio-cultural e crítico, uma vez que tínhamos identificado que ninguém tinha a experiência com a linguagem audiovisual na sala de aula, procuramos detalhar os marcadores de leitura com o tema apresentado, as cenas mais marcantes na memória deles, com o objetivo de enfatizar o fortalecimento da articulação desses novos campos de saber.

Antes de iniciar, foi preciso levar em conta alguns dos conselhos realizador, como a confirmação e o cuidado que os conteúdos apresentados no vídeo e na fotografia, permitiu-nos a enfatizar o caráter didático e formativo, dessa forma conseguimos guiar o processo do trabalho; motivação na expressão corporal como meio para propiciar um processo de feedback do projetado, assim como o material didático para a prática, fora elaborado com as professoras, de forma que possibilitara a manipulação e realização dos exercícios após da prática educucomunicativa.



**Figura Nº 40– Seminário – prática educucomunicativa.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Primeiramente, os alunos receberam informações sobre a importância dos meios de comunicação, principalmente do vídeo e fotografia, assim como de outros meios de comunicação e tecnologia de informação, como a TV, Rádio, Jornal, e Internet, logo, projetamos o vídeo-amador do “1º SESICULTURA– Festas Juninas”.

As atividades em cada um dos passos metodológicos, se estruturaram coordenado com as professoras, alunos da escola, assim, iniciamos com a leitura denotativa e conotativa da projeção, é dizer, a explicação das atividades para realizar a prática educomunicativa.

Ao iniciar a projeção do vídeo-amador, partimos na busca de entender a percepção que tiveram ao ter o primeiro contato com os meios de comunicação, sobretudo tratando um tema de interesse deles: Festa Junina. Pôde-se observar que o fato de ser protagonistas dessa narrativa audiovisual – no vídeo e na fotografia – oportunizou uma nova forma de olhar e ler sua cultura, fato que facilitou a discussões sobre a valorização da cultura local e reconhecimento dos saberes e e fazeres dos Mestres de Folguedos e artistas locais, sobretudo motivou a criatividade, gerando um diálogo das professoras com os alunos, nisso incentivou ao aluno na ação crítica de sua realidade, tudo isso se plasmou numa releitura e feedback.



**Figura Nº 41, 42– Projeção do vídeo-amador com alunos na Escola Municipal SESI.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

No segundo passo, possibilitou-nos criar um diálogo, sendo o início do processo de reflexão sobre o que fora projetado, assim, ao rodar o vídeo, sempre motivando ao diálogo e estimulando a reflexão crítica da história vista, questionando as atitudes e ações frente as circunstâncias similares no cotidiano, despertando a necessidade de analisar o que vêem e ouvem, para a formação de uma consciência crítica de seu entorno.

Os alunos participaram ativamente dos debates e revelaram, na maioria, interesse nas discussões propostas, após leitura individual e discussão nos grupos, e com abordagem de uma discussão intensificada da cultura popular local enfocada

nos símbolos identitários de Pilar, e a reflexão sobre questões particulares da produção audiovisual.

Perguntava-se aos alunos e alunas suas perspectivas ao que viram e ouviram no vídeo, as questões discutidas após a projeção foram: Que foi o que mais gostaram? Quais partes da história apresentada no vídeo não gostaram? Qual foi a proposta dessa história? e Que nos diziam, ou que me diziam? Conhecem alguns Mestres ou Mestres de Folgado? Conhecem algum personagem de Pilar? Ratificamos cada questão com uma explicação em cada um delas e com exemplos para ser compreendido por todos, sempre com o apoio das professoras da escola.

Segundo as falas dos alunos, reconheceram que a articulação do tema da Festa Junina, trabalhado no “1º SESICULTURA” com os meios de comunicação na sala de aula, avançou durante o desenvolvimento do projeto, “lembro que nos filmaram, eu estou no vídeo!!” (aluno, 3ª série), outra fala dá ênfase a essa afirmação: “agora estou vendo melhor como atue... eu sou um bom ator, vem?” (Aluno, 4ª série).

Após os comentários iniciais com o impacto de ver-se pela primeira vez na telinha, dialogamos tentando responder as questões que foram lançadas à turma, em resumo, dos 32 alunos, um 72%, ou seja 23 alunos gostaram de todo o vídeo; 4 ou 12% dos alunos gostaram da apresentação do Coco-de-Roda, 3 ou 9% dos alunos gostaram da apresentação das peças de teatro e 6%, ou 2 alunos gostaram quando se viram no vídeo.

**Gráfico 1 – Porcentagem da leitura audiovisual do vídeo-amador.**

Trata-se, pois, de questões sobre a participação ou não, que tiveram em relação à elaboração da proposta e na decisão de implantação da prática de olhar diferente, de olhar e olhar-se além das imagens, esse momento é único para cada um deles, é um momento de diálogo, sobre isso, destacamos o citado por Paulo Freire, no Segundo Capítulo, a importância da experiência existencial particular dos alunos para o desenvolvimento de seu pensamento crítico, e é esse diálogo, definido por ele, como aquele que se nutre do amor, da esperança, da fé, da confiança, e nesse momento vivido, que quando os dois pólos do dialogo se ligam com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo.

Daí, que se instala uma relação de simpatia de ambos, só aí há comunicação, por isso só o dialogo comunica. É com essa reflexão de Paulo Freire (1965, p, 124), definimos claramente esse momento de nosso diálogo, da pesquisadora com o pesquisado ou o pesquisado com a pesquisadora, como o início de uma experiência pedagógica diferente e desafiadora para ambas as partes no espaço da escola.

Iniciamos com a dinâmica de pergunta e resposta, apontando cada resposta no tablóide, e quem tivera de acordo com a resposta dada, indicava sua confirmação ou que não concordava, explicava sua resposta, esta atividade desenvolveu-se de forma tranqüila, foi nesse ambiente, que deu espaço a um diálogo mais espontâneo dos alunos, fazendo reflexões críticas do apresentado, bem como o reconhecimento e valorização aos Mestres de Folguedos nela a valorização e reconhecimento da cultura local.

Contudo, da turma de 32 alunos, um 25% reconheceram algum personagem da cultura local, foram lembrados os Mestres de Folguedos: Bumba; Cicera e Bida, além dos artistas e personagem ilustres da cidade: Seu Benjamin; Antonio Sapucaia, e do mais ilustre de seus filhos de Pilar, Arthur Ramos, não significando que os outros estejam esquecidos, simplesmente, que essa prática, foi desenvolvida pela primeira vez na sala de aula, e mostrou em primeira instancia o que estava na memória coletiva dos alunos.

Após a atividade, acima referida, foi solicitado aos alunos, a produção de um texto com a experiência da linguagem audiovisual, para isso, solicitamos aos grupos, que elegeram um representante do grupo para expor a opinião do grupo – foi realizada essa dinâmica, uma vez que o tempo era limitado para permitir a participação individual – sobre a experiência, de ver-se pela primeira vez na telinha através do vídeo, também as questões: Com qual dos personagens se identificaram porque? O que acharam da história apresentada? Narrar alguma coisa que lembrou ao ver essa história? Por último, Que sensação causou em cada um de vocês, ao ver-se no vídeo?

Em análises mais detalhadas, uma vez que responderam as questões, dialogamos junto às professoras, a sua posição frente a este meio de comunicação na sala de aula, rodamos o vídeo, o silêncio era contundente do impacto ao ver-se na telinha pela primeira vez, fato que gosto muito, os olhares foram de questionamento, curiosidade, provocou comentários, intercâmbio de opiniões, até divergências, nisso deu-se um espaço de diálogo, criticidade e “voz” do grupo.

Os alunos, motivaram-se a relembrar os fatos que mais gostaram do “1º SESICULTURA – Festas Juninas”, dando início a linguagem audiovisual das imagens vistas no vídeo e nas fotografias, nos surpreende no momento da análise dos documentos, a voz dos alunos, indicaram que acharam interessante escutar sua voz: “minha voz é diferente” (aluno, 3ª série); ver-se e olhar diferente, numa nova perspectiva: “gostamos da interpretação teatral” (aluna, 4ª série); “você sabe explicar bem” (aluno, 3ª série), entre outros depoimentos de interesse para eles como resultado dessa atividade na sala de aula.

Contudo, deixamos o desafio tanto para alunos quanto para as professoras, discutir a cultura popular e o novo conhecimento dos meios de comunicação na sala de aula, interdisciplinarmente, nos conteúdos das matérias do currículo escolar.

### **3.6 Produção a partir da prática educomunicativa**

Neste terceiro passo, confirmamos ação e o compromisso desta prática, com a motivação de descobrir e expressar com atitudes positivas sobre o projetado, associando suas vivências e com isso, convidamos a construir e expressar suas próprias mensagens, desenvolvendo livremente imaginação e criatividade, incentivando-os a produzir suas próprias historietas, desenhos, poesias, como fora realizado na pesquisa.

A criação de personagens paralelos ao da história vista no vídeo-amador e na fotografia, também deu excelente resultado, bem como o diálogo de fundo sobre a cultura popular local, como as Festas Juninas, Festas do Folclore e do patrimônio cultural e histórico de Pilar. Tudo isso, estimulou-os para sistematizar e generalizar esses conhecimentos e motiva-os a questionar a base de tal conhecimento, para se auto-avaliarem e ir além dele.

Na releitura do vídeo-amador do “1º SESICULTURA - Festas Juninas”, especialmente dos trechos que mais gostaram e lembraram, implicou uma atividade de forma descontraída, a partir de um roteiro flexível com participação das professoras, tendo presente o objetivo da prática, de ampliar a visão crítica do aluno frente à mídia, familiarizá-lo mais com as terminologias próprias da linguagem audiovisual, assim como motivá-lo a se empenhar ainda mais em seus trabalhos práticos. Nisso, se evidencio que ação-reflexão-ação foi, e continua sendo, a chave mestra que movimenta o percurso do profissional comprometido com a inter-relação entre Educação, Comunicação e Cultura Popular na sala de aula.

Com as fotografias apresentadas, tentamos mostrar aos alunos, a capacidade deles desenvolverem uma visão crítica da sua condição social, ambiental e cultural, bem como perceber seu papel transformador da realidade. A proposta foi de levar a fotografia como ferramenta de ensino, para despertar o olhar dos alunos para sua realidade tornando-os parceiros de nossas atividades. E como estratégia de trabalho, propus uma mudança do processo de ensinar-aprender, através da atividade fotográfica, pela qual o aluno emerge do fazer para o pensar, do vivenciar

para o refletir, criando, de uma forma lúdica, espaços de autoconhecimento e autocrítica em relação a sua vida e seus costumes.

Em função disso, os alunos receberam informações breves sobre as técnicas de como expressar essa linguagem audiovisual, nos exercício de leitura de signos visuais, que ajudaram a realizar e desentranhar seus conteúdos e mensagens, de forma que desenharam e reproduziram cena do que mais gostaram, através de pedaços de cartolina e folha de papel, também, se motivou a escritura discursiva expressada nas redações e composições de histórias e poemas dessa linguagem audiovisual.

E dando início a esta etapa, a turma dos trinta e dois alunos, com idade de 8 a 10 anos, se formaram em grupos, eles escolheram os grupos de trabalho, definidos nas cores verde, azul, amarelo ou vermelho, conseguindo interagir entre eles sem distinção de idade ou série, conformaram três grupos. Essa primeira ação, mostrou que é possível romper com alguns paradigmas, tais como aquele que são indicados para formar grupos com características homogêneos ao trabalhar pela primeira vez a prática educomunicativa.

Na organização dos grupos, demonstrou-se que é possível trabalhar com grupos heterogêneos, além disso tiveram plena liberdade de dialogar e selecionar com criticidade as produções audiovisuais de sua preferência sem indução alguma, sendo importante que elas acompanhem e respeitem o desenvolvimento pedagógico do ensino de cada grupo.

A prática foi desenvolvida pelos três grupos, de forma lúdica, em espaços dos mais diversos, sendo escolhidos por eles mesmos, de modo que se sentiram livres para expressar criativamente a leitura do vídeo e das fotografias, essa atividade os levou a compartilhar, discutir seus pontos de vistas, antes, durante a produção dos trabalhos, observou-se atos de companheirismo, motivação e solidariedade com aqueles que tiveram dificuldade de realizar os trabalhos.



**Figura Nº 43– Grupo vermelho.**  
Fonte: Salomé García, 2004.



**Figura Nº 44– Grupo azul.**  
Fonte: Salomé García, 2004.



**Figura Nº 45– Grupo verde.**  
Fonte: Salomé García, 2004.

Contudo, conseguiram ligar a leitura do vídeo e da fotografia, uma vez que elegeram o tema para trabalhar em grupo, assim o grupo vermelho, selecionou o tema da Festa Junina; o grupo azul: trabalhou com a Festa do Folclore e o grupo verde, optou por o tema livre, focado na cultura local. Realizou-se uma breve explicação no início da atividade, deixando a escolha deles o material a ser utilizado, lembrando que tinham um tempo para entregar. As professoras acompanharam, observando, orientando o que fazer e não como fazer. Podemos perceber que no processo da produção criativa a partir da linguagem audiovisual, manifestaram-se talentos para o desenho, composições e poesia, e os diferentes tipos de lideranças no grupo.

As composições e desenhos mostram a sua visão de mundo e a perspectiva que tem da cultura local, destacando-se aquilo que mais chamou atenção, enfatizando a memória do grupo, assim como a cena da apresentação do casal que encenou a simpatia de Santo Antonio; a dança de Coco-de-Roda; o personagem da Festa do Folclore: Saci e a mula sem cabeça, e do patrimônio cultural, a Igreja

Matriz e o altar da Padroeira N.S. de Pilar; no patrimônio natural, a lagoa Manguaba, representando a tradição do pescador, como podemos ver nos seguintes trabalhos:

Pilar Terra Radiante

Pilar lugar bonito de se morar,  
onde as crianças brincam até o sol radiar,  
Pilar terra radiante  
e quando em mim casar,  
é aqui que eu vou morar. (Aluna da 4ª série).

Textos:

“Vou falar sobre São João: a Festa de São João é uma Festa alegre, muito bonita, se revela muito folclore, Quadrilha, Coco-de-Roda, adivinhações, simpatias e fogueiras” (Aluno da 3ª série).

Em resumo todos fizeram questão de participar das atividades, com a vontade de expressar sua perspectiva e opinião sobre o assunto proposto, destacamos, que no momento de fazer a parte prática da atividade, ainda, inicialmente havendo sido divididos em grupos de cores com seus temas respectivos, conseguiram romper essa perspectiva e a forma desse olhar.

**Figura 46 - Desenhos – prática educomunicativa.**

Os trabalhos e narrativas produzidas, resultado da prática educomunicativa com o vídeo-amador e fotografias, resultaram 25 narrações com o tema da Festa de São João, o Coco-de-Roda, da Quadrilha da escola, da apresentação da peça teatral do Balão, assim como dos trabalhos apresentados nas Barracas e do

patrimônio cultural e natural de Pilar. Já no desenho, foram realizados 31 desenhos, sobre a Festa de São João, Festa do Folclore, Festa do Carnaval, assim como da Igreja Matriz, a lagoa Manguaba e desenho animado da Tv, ver em Anexo F - Produções de alunos.

A prática foi comentada pelas professoras, apontaram que o trabalho com os meios de comunicação na sala de aula é algo completamente novo na escola, ainda mais com um tema conhecido e que faz parte de nossa realidade, como fora visto no trabalho do “1º SESICULTURA- Festas Juninas”.

Nos depoimentos das professoras, essas experiências são consideradas como fundamentais: “possibilitou trabalhar com um tema conhecido e de nossa cultura, as Festas Juninas, onde os alunos desenvolveram a leitura e produção” (4 professoras da 2ª, 3ª e 4ª séries), afirmaram que já teria valido a pena se apenas tivessem incentivado a leitura, a escrita e a criatividade, principalmente colocar novos conceitos como a linguagem audiovisual do vídeo e a fotografia, como fora realizado com a turma.

A importância desta pesquisa, no entendimento delas é trazer uma nova forma de leitura dos meios de comunicação, sobretudo que através deles valorizem a cultura local, para uma discussão sobre a importância desse ato na vida de cada um como cidadão e mostrar aos alunos que o modo como olhar a cultura, principalmente, é uma atitude de valorizar e difundir a cultura local.

As professoras sentiram a necessidade de se desocultarem antes, para depois trazerem os saberes do currículo escolar e de sua prática pedagógica, evidenciando que o currículo vai além de questões da sala de aula; envolve questões relacionadas com identidade e subjetividade e relacionamentos vividos/construídos por docente e discentes, aspectos também levantados por Silva (2002).

As discussões e as atividades propostas, por estar fora da rotina, incentivaram mais a turma, sobretudo por tratar-se de algo completamente novo para eles, ainda mais pela liberdade de desenvolver a criatividade e fazer a releitura da atividade realizada há três meses. A atividade foi realizada na releitura compartilhada, levando-os a provocações para discutir em sala de aula, temas como a cultura local; a Festa Junina na sala de aula; os meios de comunicação e sua importância; possibilitando-os expressar-se livremente e espontaneamente nas diferentes formas de artes visuais.

A continuidade dessa idéia dependerá, segundo nosso entendimento, da motivação do professor e alunos, também da disponibilidade e atitude da escola frente a essa nova forma de leitura: audiovisual. Trabalhar a partir de projetos, dinamizar a participação dos interessados, ou seja, que a formação de um grupo que trabalhe os conteúdos a partir de um eixo comum permitira um envolvimento mais abrangente, assim como fora mostrado na experiência com os alunos da Escola Municipal “SESI” com o eixo das Festas Juninas produzidas por eles através do “1º SESICULTURA”, registrado pelo vídeoamador e as fotografias.

Diante isso, confirma-se que o uso do vídeo e da fotografia na pesquisa, proporcionou uma interação maior entre professor e aluno. Este se reconhecia na fala do professor e, em decorrência disso e de outros fatores, a linguagem formal própria da cultura escolar, começava a fazer sentido para o aluno.

Nas palavras de Freitas “é em uma escola em que a interação dialógica é valorizada, o aluno é um agente cultural que tem seu discurso, fazendo-se ouvir e recriando-se no seio de outras vozes” (FREITAS,1994, p.56), é dizer, os depoimentos mostraram a importância da qualidade da interação estabelecida entre a pesquisa e os alunos para o bom resultado desse trabalho em que se inter-relacionava Comunicação, Educação e Cultura, tendo como suporte o vídeo/fotografias no espaço da sala de aula.

O aluno se sentiu estimulado a construir um novo conhecimento, partindo de sua própria realidade, da sua forma de expressão, da sua cultura. Sobre isso, destacamos que no momento em que o aluno se sentiu valorizado na sua forma de se expressar e pensar, os canais do pensamento livre, se abriram a uma comunicação real, o que facilitou a aprendizagem e contribuiu para o desenvolvimento das funções mentais dele como sujeito sócio-cultural, criativo e crítico.

Nessas reflexões, consideramos importante acrescentar a concepção de José M. Morán (1994), sobre ato de educar para a comunicação é orientar para análises mais coerentes, complexas – completas, o que, ao mesmo tempo, ajuda a expressar relações mais ricas de sentido entre as pessoas, os grupos e a sociedade como um todo. É uma educação para novas relações simbólicas e para novas expressões do ser social, não só para análises teóricas. É um projeto que envolve a escola e todas as instâncias sociais que se preocupam em tornar a sociedade mais justa e mais humana. É uma parte significativa de um processo educativo maior, que é o de tornar os cidadãos esclarecidos, de olhos abertos para uma sociedade melhor, que se procura relacionar e interagir de forma mais consciente e com expressões mais co-participativas.

Para que isso ocorra, o autor nos chama a refletir sobre esse processo pedagógico que exige a partilha das vozes no espaço da sala de aula, e enfatiza que é preciso que os meios de Comunicação, sejam o jornal, o rádio, a televisão, o cinema ou vídeo, possam ser utilizados como ponto de partida de um novo assunto, como pesquisa prévia para debates, como motivação, como estímulo. Também podem ser utilizados como conteúdo de ensino, como informação, como forma de passar conteúdos organizados, claros e seqüenciados. Contudo, os meios de comunicação não eliminam o papel do professor; ao contrário, ajudam-no a desenvolver sua tarefa principal que é a de obter uma visão de conjunto, educar para uma visão mais crítica.

E nessa nova perspectiva, ressalta-se a importância de que a escola precisa, enfim, no seu Projeto Educativo, considerar a questão dos Meios de Comunicação e da comunicação como parte integrante – e não marginal – do processo educativo integral do novo aluno-crítico, visando construir uma sociedade realmente democrática, na busca de um currículo cultura e crítico, sobretudo, que contemple a cultura local e nelas a Festa como currículo vivido na sala de aula, visando, também, um sujeito sócio-cultural, crítico, criativo, participativo da construção de sua identidade cultural valorizando-a e difundindo, bem como reconhecendo aos Mestres de Folgedos como mediadores precursores e principais na revitalização das manifestações da cultura local, ainda mais importante, pela sua luta, prazer de exercitar e transmitir seus valiosos conhecimentos às novas gerações.

## CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS

“A arte popular no Brasil ainda é muito desvalorizada. (...) precisam olhar mais para nós – artistas populares –, que representamos tanto a raiz de um povo quanto à herança de um país, (...) ele sugeriu, que para manter viva as manifestações culturais e incentivá-las no país, os gestores públicos deveriam contratar artistas populares para trabalharem nas próprias escolas. Desta forma, estaremos passando a cultura popular para as crianças e ao mesmo tempo mantendo vivo nossos artistas”, completa Valdir Soares de Oliveira, músico popular alagoano<sup>20</sup>.

Ao escolher como objeto de estudo desta investigação, a dimensão pedagógica e comunicacional da Festa Junina nas escolas de Pilar: uma prática educacional, foi com o desejo de apontar a possibilidade da prática educacional ser realizada em qualquer escola, seja pública e/ou privada, através da linguagem audiovisual, sejam do vídeo educativo e fotografia, ou outros meios de comunicação.

E refletindo sobre a prática em diálogo com as produções acadêmicas da área, fomos desvelando possibilidades para a proposta de um projeto pedagógico mais amplo, onde questões como a educação, comunicação educativa, pedagogia mediática, alfabetização mediática/leitura audiovisual e as mediações, junto à cultura – popular/local – sejam trabalhadas na visão de um currículo cultural e crítico – currículo vivido – nas esferas da educação pública e/ou privada, com o desejo que a partir desse projeto possa reconhecer, valorizar, preservar e difundir a cultura local.

Contudo, no percurso investigativo, deparamo-nos com alguns questionamentos, a começar pela necessidade de maior bibliografia ou registros do fazer e saber da cultura popular de Pilar, sobretudo, do reconhecimento das relações sociais formadas nelas, além da falta de registros sobre as Festas

---

<sup>20</sup> Dados obtidos do artigo “Artistas populares querem mais espaço para trabalhar em escolas públicas”, da repórter Ana Paula Marra, editado no Site do MinC. Acesso em agosto de 2006.

Populares nas escolas alagoanas, tomando-a não só como proposta de entretenimento ou lazer, mas como proposta pedagógica diferenciada.

Assim mesmo, a problemática da inter-relação da educação e da comunicação: educomunicação e suas implicações no processo pedagógico, não foram suficientemente reconhecidas como campo relevante na área de Educação, apesar de reconhecermos a existência de trabalhos, teses, dissertações, programas, enfim, de pesquisas e experiências que tratam sobre esse objeto, do mesmo modo, a problemática dos ciclos folclóricos e festas na escola como processo de ensino/aprendizagem. De modo que ao observar especificamente os estudos sobre a educomunicação para o trabalho no âmbito da cultura popular/festa popular no currículo escolar, percebemos que muito ainda se tem que produzir.

Do ponto de vista prático, trabalhamos com a idéia de que tanto os alunos como os professores que assim o desejem podem enveredar pelas discussões relativa à cultura e comunicação independentemente da disciplina que estejam discutindo. Professores e alunos que perceberam as infinitas possibilidades de intercâmbio de informações e conhecimentos, conseguiram efetivar a troca de saberes interdisciplinares e valorizar os “outros saberes”.

Nesse propósito, a pesquisa, sugere que no debate não se perca de vista as discussões sobre a cultura local, principalmente, o contido do vídeo e as fotografias no “1º SESICULTURA - Festa Junina”. Trabalho que pode enfim ser facilitado, caso se forme um grupo multidisciplinar que englobe professores interdisciplinarmente, que investigue formas de debater questões e mantenha estudos e experiências regularmente na sala de aula, motivando a análise crítica dos temas de interesse da comunidade escolar e integrado a comunidade.

No caso da prática educ comunicativa, ao trazer o repertório e a experiência deles para dentro da escola implicou reconhecer a educomunicação, e permitiu que a escola fosse parte dela, não o contrário. Consideramos que a escola produziu essa cultura (cultura midiática), com a câmera do vídeo, com a lente da câmera fotográfica, o qual lhe permitiu sair do trabalho escolar dos conteúdos, de discursos

homogêneos com objetivos curriculares, pois conseguiu abrir suas portas para a diversidade de temas, como fora no projeto “1º SESICULTURA- Festa Junina” e ao trabalho e experiências dessa nova forma de leitura/linguagem dos meios de comunicação na sala de aula.

Naquela ocasião, não foram realizadas atividades orientadas especificamente a leitura crítica, já que não era esse o objetivo da pesquisa. Mas ficaram bem evidentes as possibilidades de um procedimento nesse sentido. Na mesma direção, achamos importante enfatizar dois aspectos, em primeiro lugar, os alunos foram os responsáveis pela escolha dos textos do vídeo/fotografia a serem problematizados, também contaram com o apoio das professoras. Possibilitando toda a liberdade para escolher “que história irão contar”, tenderam a escolher justamente aquelas que eram mais importantes para eles, seja por lhes trazerem prazer ou ansiedade.

Em segundo lugar, foi o fato de que a mera partilha oral das narrativas no grupo já estimula a reelaboração imaginária dos conteúdos e linguagens do vídeo. Cada cena do vídeo-amador recontada em sala de aula vinha traduzida pelo olhar, pela sensibilidade, pelo conhecimento e pela cultura do aluno que falava. Tanto eles, que narravam, como os que o escutavam, conseguiam estar em intensa atividade reimaginativa, produzindo também uma matéria-prima passível de transfiguração crítica.

O exercício de produzir nova mensagem foi o espaço que possibilitou desenvolver a observação, reflexão, apreciação e expressão criadora, de forma natural e descontraída, além de re-significarem desde sua própria realidade histórico-cultural, os conteúdos dos meios apresentados, e nessa dinâmica do exercício e experiência da leitura audiovisual, se desenvolveram novos talentos pessoais no grupo, nisso, ajudou a comunicação grupal e os jogos.

De fato essas produções criativas se manifestaram de diversas formas, não só em textos, mas também escreveram novas histórias, desenhos, composições e poemas, conseguindo interagir entre si, também foram visíveis o desenvolvimento

das atitudes positivas, companheirismo, trabalho em equipe, surgimento de lideranças.

Considerando os resultados positivos que a prática pedagógico-didática com a Festa Junina e a prática educ comunicativa, trouxe ao dia-a-dia dos alunos na sala de aula, nos revela segundo os depoimentos, de forma geral, que a experiência foi fundamental, pois possibilitou as novas formas de ver-se através do vídeo, sobretudo naquele que foram produzidos por eles, também incentivou a leitura, a escritura e a criatividade, principalmente colocou novos conceitos para discutir em sala de aula como a educ comunicação e a cultura popular, particularmente a Festa Junina, como processos pedagógicos mais amplos no currículo escolar.

Em resumo, evidenciamos que a prática educ comunicativa através do exercício da linguagem audiovisual do vídeo amador/fotografias, fortaleceu seu sentido de pertencimento e afirmação da identidade cultural, assim como, reconheceram e valorizaram a cultura popular local, além de novos espaços para as novas narrativas surgidas nessa prática.

A experiência contribui para que os alunos, tiveram-se um espaço para construir novas formas de conhecimento, partindo desde sua própria realidade, desde sua forma de expressão, desde sua cultura, sobretudo, no momento em que se senta valorizado na forma de expressar-se e manifestar-se, aí os canais do pensamento livre abriram-se e uma comunicação real e participativa pôde dar-se, contudo, foi possível desenvolver a aprendizagem e contribui na proposta do aluno como sujeito multidimensional.

Nessa perspectiva, consideramos que é muito bom, perceber que os meios de comunicação estão, a disposição, pois na comunicação promover o advento de um “homem” mais consciente e crítico. Certamente será possível que o aluno seja um sujeito da história, e não seu objeto. Só assim será possível, compreender o aluno desde as dimensões da alfabetização mediática/leitura audiovisual, ativo, crítico, criativo e social, é dizer, um sujeito multidimensional.

Contudo, assumimos uma concepção de educação, cultura, comunicação e currículo que exige um fazer dialético. Trata-se de dizer de uma pedagogia que se pretende mediática, tem que considerar “que os sujeitos escolares se convertam em cidadãos ativos, responsáveis e leitores críticos da expressão crítica – livro, jornal, revista, vídeo, TV, e outras por eles apropriadas” PORTO (2000, p. 66).

Essas discussões teóricas nos permitiram desvelar núcleos problemáticos na prática educativa e ampliar as nossas preocupações sobre como trabalhar nesse processo pedagógico. Isso exige a partilha das vozes no espaço da sala de aula. Sendo preciso que os meios de comunicação – jornal, rádio, televisão, cinema, vídeo, fotografia – possam ser utilizados como ponto de partida de um novo assunto, como pesquisa prévia para debates, como motivação, como estímulo, como conteúdo de ensino, como informação, como forma de passar conteúdos organizados, claros e seqüenciados (Morán,1994).

Aqui, é conveniente adiantar um aspecto futuro da discussão: se a meta é formar pessoas hábeis em criar tecnologia educacional usando recursos dos meios de comunicação, é fundamental que o profissional da área tenha intencionalidade claras, para não cair nos erros que comprometam os resultados da prática como tal. Assim, algumas dificuldades se evidenciam ao considerar o papel ideológico dos meios de comunicação, conforme tem destacado a literatura especializada. Com efeito esse papel tem sido exercido principalmente pela omissão de informações, camuflado pelo apelo estético da tecnologia. Ora, se o educador – professor com perspectiva da comunicação – não tiver a devida formação teórica, pode repetir nas mensagens educativas a mesma estrutura das mensagens midiáticas comerciais. E, então, a produção não servirá aos propósitos de uma educação emancipadora e libertadora.

A solução dessa problemática e a adoção das sugestões dadas, sem dúvida, contribuirão com o desenvolvimento de uma postura didática com o audiovisual que é tão complexa quanto o desenvolvimento da didática escrita. Os materiais audiovisuais não podem ser vistos apenas como facilitadores “da mensagem, ou vistos como para ganhar ou preencher o tempo” pela falta de objetivos definidos

previamente. Até o “fruir” e o deleitar-se com a curiosidade de um fato, com a beleza da obra, fornecida pelos diferentes produtos, exigem rituais de preparo.

Nestas considerações finais, quero enfatizar que a compreensão do sentido didático da escolha da Festa Junina foi fundamental para a abordagem educacional a que se propôs. Sabe-se da importância da formação da identidade cultural no aluno, sabendo-se também, por outro lado, que isto raramente ocorre na escola tradicional, e segundo nossa experiência, consideramos necessário trabalhar um eixo conhecido pelo grupo pesquisado, o qual possibilita um passo positivo para o desenvolvimento da pesquisa com essas características, mas para chegar a essa afirmativa, consideramos importante, levar em conta a empatia com o objeto de estudo e o espaço, sobretudo o respeito e valorização dos saberes/fazeres da cultura local. Nesse princípio, acreditamos qualquer seja a metodologia adotada, necessariamente terá que ser flexível aos fatos e características próprias do ‘lôcus’, a fim de que o diálogo de pesquisador e pesquisado seja efetivo e real.

A escolha da Festa Junina como fio condutor na pesquisa e na prática educacional, me possibilitou um caminho confiável, sobretudo, certificando-os que o tema não estava sendo imposto, verificou-se que através da prática educacional é possível reconhecer, valorizar e difundir a cultura local, isso fez que a Festa Junina seja a escolha oportuna para desenvolver nosso objetivo na pesquisa.

Acreditamos que as oportunidades vivenciadas com a prática educacional não constituem busca de modelos, mas possibilidades para a escola – nela alunos, professores, funcionários, família – conhecerem outras circunstâncias de ensino e de aprendizagem, possibilitando reflexões coletivas sobre as experiências e sobre os acontecimentos/contextos presentes no dia-a-dia da escola. Os encontros/seminários e práticas oportunizam situações para que alunos e professores se sintam seguros e confiantes na possibilidade de mostrar o trabalho que realizam como forma de refletir sobre ele e tomar decisões mais elaboradas.

Também observamos que a construção de propostas que atendam às demandas de uma comunidade, bem como aos interesses dos sujeitos escolares e às diversidades culturais, envolve esforços coletivos dos participantes da vida escolar. Necessitam de comunicações, trocas, mensagens explícitas e implícitas, de relações entre o racional e o emocional. Sobre isso, concordamos com MORÁN (1998, p. 126), “a comunicação relaciona-se com processos interativos, participativos e seqüenciais, com emoções, afetos, intercâmbios, idéias e visões do mundo”, sendo importante nesse processo considerar que “pela interação, sempre é possível aprender, modificar, evoluir, gerar situações novas, provocar mudanças no indivíduo, grupo e sociedade” (Idem).

Nesse contexto, pretende-se com este trabalho, chamar a atenção para a importância da educomunicação e cultura como campo de diálogo, de mediações e transdisciplinar, e a necessidade de uma educação para diversidade, de uma leitura maior para compreender e considerar os meios para as mediações, além de abordar a Festa como currículo vivido nas escolas, como base para uma revisão em profundidade da prática pedagógica escolar, onde a educação, comunicação e cultura já possam ser pensadas e vistas em suas aproximações, encontros e inter-relações.

Deste modo, se devêssemos aproveitar a experiências de transmissão de valores observadas na experiência da Festa Junina através da prática educacional a partir da linguagem audiovisual do vídeo-amador e fotografias do projeto pedagógico “1º SESICULTURA – Festa Junina” da Escola Municipal “SESI”, para a reformulação do currículo escolar e a renovação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Para isso, acreditamos que seria necessário trabalhar em diferentes níveis, que assim ficam registrados como sugestões de intervenção possível para educadores e escolas com um projeto mais amplo e diferenciado, como cultivar uma postura de abertura ao novo para ser capaz de absorver mudanças e reconhecer, inicialmente, a importância da identidade, levando em conta os valores culturais dos alunos e respeitando seus “saberes”; assim mesmo, faz-se necessário utilizar os

resultados e produtos de pesquisas realizadas nas universidades, para ampliar a própria formação e, ao mesmo tempo, ter acesso a um material didático que se aproxime da realidade diversificada da experiência do aluno.

Igualmente, os produtos resultantes de trabalhos de pesquisa – vídeos, fotografias, audiovisuais, publicações, etc. – assim como outros materiais existentes e pouco divulgados, poderiam ser trabalhados versando da linguagem audiovisual, de uma comunicação educativa, ou de uma pedagogia mediática, em fim, a educomunicação e a cultura popular, trabalhadas na escola, com o objetivo de levar aos professores a ter uma visão crítica, da escola atual e seu entorno.

Emerge conhecer e aprofundar-se nas Políticas Públicas Educacionais que versem a mídia na escola, para democratizar o conhecimento dos mesmos e possam ser discutidos e analisados seus projetos, como as condicionantes para ser trabalhado, considerando as condições sócio-ambientais e as condições do espaço da escola, da mesma forma conhecer e aprofundar-se nos projetos e programas propostos pelo Ministério de Cultura e/ou de organizações, instituições, no campo da cultura e educação.

Viver a experiência e os desafios da pesquisa no município Pilar foi uma oportunidade de apreender uma outra dimensão da experiência humana, pois apreender que é necessário olhar-se na visão do outro, com empatia e sobretudo, respeitando os “outros saberes” e escutando as “vozes” numa forma de diálogo. Mas o aspecto mais importante da vivência com a comunidade escolar e os moradores de Pilar, foi aprender a importância e o significado da identidade afirmativa que eles me mostraram em seu gesto de ser, de viver as festas, na simplicidade de “vivê-la” a história, tradição e costumes.

Apreendi que incentivar as crianças e jovens, a reconhecê-la, valorizá-la e difundir suas tradições e costumes ao recriar/reproduzir suas manifestações folclóricas nas Festas populares, mais ainda na Festa Junina, é a continuidade e transmissão de geração em geração construindo, reconstruindo, o simplesmente “vivendo-a”.

Contudo, o trabalho deixa a motivação de continuar, pois no surgimento de eixos novos, mostra que existem aspectos que poderiam ser aprofundados, visto que o tempo para o Mestrado é curto, pretende-se ampliar a pesquisa em no trabalho futuro. Assim mesmo, a dissertação pretende ser fonte de referências e/ou a iniciação para outras pesquisas e/ou trabalhos nessas áreas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luiz Sávio de. (org.). **O negro e a construção do carnaval no nordeste**. Maceió: Edufal, 2003.

AMARAL, Rita de Cássia. "O tempo de festa é sempre". In: TRAVESSIA — REVISTA DO MIGRANTE, CEM, ano VI, n.15, jan/abril, 1993. In: AMARAL, Rita. **Festa à Brasileira - sentidos do festejar no país que "não é sério"**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo (USP)/ Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1998.

AMARAL, Rita de Cássia. **Festa à Brasileira - sentidos do festejar no país que "não é sério"**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo (USP)/ Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1998.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. SP: Brasiliense, 1982.

APRATTO, Douglas Tenório. **A metamorfose das Oligarquias**. Curitiba:H.O. Livros, 1997.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e ferrovias no Brasil**. Maceió: Edufal, 1979.

**BAUER, Martin W. GASKELL, George. (orgs.)**. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. **RJ: Vozes, 2000**.

BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação: um estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de idéias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 79.

BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira: Tradição, Contradição**. RJ: Jorg.e Zahar Editor/Funarte, 1987.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. SP:TA. Queiroz/EDUSP, 1987.

BRANDÃO, Alfredo. **Os Negros na História de Alagoas**. Maceió, 1999.

BRANDAO, Carlos R. (org.). **Pesquisa participante**. SP: Brasiliense, 1999<sup>a</sup>.

BRANDAO, Carlos R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. SP: Brasiliense, 1999b.

\_\_\_\_\_. **A educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

- \_\_\_\_\_ **A cultura na rua.** Campinas,SP: Papirus, 1989.
- BRANDÃO, Carlos R. **Memória do Sagrado - estudos de religião e ritual.** SP: Edições Paulinas, 1985.
- BRANDÃO, Moreno. **História de Alagoas.** Penedo: Artes Graphics, Typ.e Pautação, 1909.
- BRANDÃO, Théo. **Folguedos Natalinos.** 3ª.ed. Maceió: Museu Théo Brandão/UFAL, 2003.
- \_\_\_\_\_ **Folguedos Natalinos (Pastoril).** 3ª .ed. Maceió: Museu Théo Brandão/UFAL, 2003e.
- \_\_\_\_\_ **Folguedos Natalinos. (Baianas)** 3ª .ed. Maceió: Museu Théo Brandão/UFAL, 2003a.
- \_\_\_\_\_ **Folguedos Natalinos. (Cavahada)** 3ª .ed. Maceió: Museu Théo Brandão/UFAL, 2003b.
- \_\_\_\_\_ **Folguedos Natalinos. (Guerreiro)** 3ª .ed. Maceió: Museu Théo Brandão/UFAL, 2003c.
- BRASIL, MEC . **Revista TV Escola.** Brasília. Secretaria Nacional de Educação a Distância, nº 2 mar/abr. 1996 .
- BRASIL, MEC. **Revista TV Escola.** Secretaria Nacional de Educação a Distância Brasília: Junho, 2000 .
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural: Ensino de primeira à quarta série.** Brasília:A Secretaria, 1997.
- BUCKINGHAM, David. **Educação em meios: alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea.** Barcelona: Paidós, 2005. (Texto em espanhol, o título original em espanhol, traduzido ao português por Salomé García T.).
- CARVALHO, Cícero P. de. **Formação histórica de Alagoas.** Maceió:Grafitex, 1982.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil – leitura crítico – compreensiva artigo.** Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 1998.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia no domínio holandês.** In: Revista do IHG, vol. XXI, 1940-1941, Maceió.
- CORDEIRO, Eluzia Maria Correia. & SANTANA, Manoel Henrique de Melo. **Festa de Padroeira – Fenômeno de religiosidade popular nas cidades de Pilar e Marechal Deodoro.** Maceió: Edições Catavento, 2001.

COSTA, Ana Rita Firmino. [et al]. **Orientação metodológicas para produção de trabalhos acadêmicos**. Maceió: Edufal, 2002.

COSTA, Craveiro João. Município de Pilar. In: **Revista do Ensino**. N° IV, Maceió, 1930.

DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Edição. UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. **Introdução à Sociologia. Complexidade, Interdisciplinaridade e Desigualdade Social**. SP: Atlas, 2002.

DEMO, Pedro. **Princípio Científico e educativo**. SP: Cortez, 1990.

DIEGUES JR., Manuel. **O Bangüê nas Alagoas – Traços da Influência do Sistema Econômico do Engenho de Açúcar na Vida e na Cultura Regional. Prefácio de Gilberto Freyre**. Maceió: Edufal, 1980.

DIÉGUES JR., Manuel. **Historia da Cultura Brasileira**. Vol.1. RJ: MEC, 1972.

**DUARTE, Abelardo**. Dom Pedro II e Dona Teresa Cristina Nas Alagoas. A viagem Realizada ao Penedo e Outras Cidades San-Franciscanas, à Cahoeira de Paulo Afonso, Maceió Zona Lacustre e Região Norte da Província (1859-1860). **Maceió, Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, 1975**.

\_\_\_\_\_. **Folclore negro das Alagoas – Áreas da Cana-de-Açúcar. Pesquisa e Interpretação**. Maceió: DAC/UFAL, 1974.

\_\_\_\_\_. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas**. Maceió, 1973.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. SP: Edições Melhoramento, 1968

DUVIGNAUD, Jean. **Festas e Civilizações**. Fortaleza, RJ: Tempo Brasileiro/UFCE, 1983.

EL ANDALOUISSI, Khalid. **Pesquisas – ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EDUFSC, 2004.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRÉS, Joan. Pedagogia dos Meios Audiovisuais e Pedagogia com os Meios Audiovisuais. In SANCHO, Juana (org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: ARTMED, 1998

FREIRE, Paulo. "Criando métodos da pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação". In: BRANDÃO, Carlos (org.). **Pesquisa Participante**. SP: Brasiliense, 1999, p. 31-41.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1965.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?**. RJ: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança. um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8ª edição. RJ: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas ou outros escritos**. RJ: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª edição, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 12ª .ed., Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1963.

GAIA, Rossana Viana. **Educomunicação & mídias**. Maceió: Edefal, 2001a.

\_\_\_\_\_. O Jornal impresso na escola: possíveis caminhos para a cidadania. **2001.128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas, Universidade Federal da Paraíba, Maceió, 2001b.**

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. RJ:Zahar Editores, 1978, p. 13-44.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIROUX, Henry. "Cultura popular e pedagógica crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". In: MOREIRA, Antonio F.B. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6ª .ed. SP: Cortez, 2002, p. 93-121.

\_\_\_\_\_. "O currículo como política cultural". In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002, p. 51-56.

\_\_\_\_\_. **A escola crítica e a política cultural**. SP:Cortez, 1981.

KAPLÚN, Mário. "Repensar la educación a distancia desde la comunicación". En: **Cuadernos de Dia-logos de la Comunicación 23**, FELAFACS, Lima, junio, 1992b.

\_\_\_\_\_. "Del educando oyente al educando hablante" En: Dia-logos de la Comunicación. **Nº 37, FELAFACS: Lima/Perú, 1993.**

\_\_\_\_\_. A la educación por la Comunicación. **UNESCO – OREALC, Santiago de Chile, 1992a.**

\_\_\_\_\_. “**Processos educativos e canais de comunicação**”. In: Comunicação & Educação. **SP:CCA-ECA/USP: Moderna, n. 14, jan/abr.1999.**

**KAPLÚN, Mario.** Una Pedagogia da la Comunicación. **Madrid. Ediciones de la Torre, 1998.**

LAGES FILHO, José. **Palestra proferida por ocasião da festa do centenário da cidade de Pilar.** In: Revista do IHGA. Vol.XXIX, Maceió: Sergasa, 1972, p. 108-117.

LEVI – STRAUSS, Claude. **Mito e significado.** Lisboa: Edições 70, 1989.

LINDOSO, Dirceu A. **Formação de Alagoas Boreal.** Maceió: Edições Catavento, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma Cultura em Questão: A Alagoana.** Maceió: Edufal, 1981.

LOPES, Maria Immacolata V. **Pesquisa em Comunicação.** São Paulo: Loyola, 1990.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** SP: EPU, 1986.

MARTÍN-BARBERO, Jesús e MUÑOZ, Sonia. (coord.) **Televisión y melodrama.** Bogotá, Colombia: Ediciones Tercer Mundo, 1992.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. "Jóvenes: comunicación e identidad". Número 0 - Febrero 2002. Artigo disponível em: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/htp>. Acesso em 2004.

\_\_\_\_\_. “Desafios culturais da Comunicação à Educação”.In: **Comunicação & Educação.** SP: ECA/USP, Ano VI, N° 18, maio/agosto 2000, p. 51-61.

\_\_\_\_\_. “Sujeito, comunicação e cultura”. In: Revista **Comunicação & Educação.** SP: Moderna / ECA-USP, n. 15, maio/ago. 1999. Entrevista concedida a Roseli Fígaro e Maria Aparecida Baccega.

\_\_\_\_\_. **De los Medios a las Mediaciones.** México: G. Gilli.1987.

\_\_\_\_\_. **La comunicación desde la cultura: crisis de lo nacional y emergencia de lo popular.** Trabalho apresentado no SEMINÁRIO LATINOAMERICANO SOBRE CULTURA TRANSNACIONAL, CULTURAS POPULARES Y POLÍTICAS CULTURALES, Bogotá, 1985.

\_\_\_\_\_. **Medios y culturas en el espacio latinoamericano** Número 5 - enero - abril 2004. Artigo disponível em: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/htp Acesso em 2004>.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Prefácio de Nestor Gracia Canclini; Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2ª .ed. RJ: Editora UFRJ, 2003.

**MELO, José Marques de.** Teoria da Comunicação: paradigmas latino-americanos. Petrópolis: Vozes, 1998. In: **Gaias Rossana Viana. O Jornal impresso na escola: possíveis caminhos para a cidadania.** 2001.128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas, Universidade Federal da Paraíba, Maceió, 2001b.

MORAES, Denis de (org.). **Por uma outra comunicação, Mídia, mundialização cultural e poder.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

MORAES, Sérgio R. C. de. **Pilar das Alagoas – Recanto das Coisas Boas.** Pilar: Magenta Gráfica e Editora, 2005.

MORÁN, José Manuel. “O vídeo na sala de aula”. In: **Revista Comunicação & Educação.** SP: Moderana, Ano I, N°2, jan/abr, 1995, p. 27-35.

\_\_\_\_\_. **Mudanças na comunicação pessoal.** SP: Paulinas, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 6ª ed. SP:Cortez Editora, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Territórios contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOURA, Maria da Gloria da Veiga. **Ritmo e ancestralidade na força dos Tambores negros: o currículo invisível da festa.** 1997. 295f. Tese de Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1997.

MOURA, Severina Mátyr Lessa de. **Alagoas Atlântica, diversidade cultural e formação de professores: um currículo em processo.** 2004.173f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação (CEDU), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional.** 3ª ed. SP: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Mundialização e Cultura.** 3ª ed. SP: Brasiliense, 1998.

RAMALHO, Geísa B. **(Re) Valorização do Patrimônio Cultural: um caminho para a sustentabilidade do desenvolvimento de Pilar-Alagoas.** 2003. 186f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2003.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Estratégia da Comunicação.** Lisboa: Edição Presença, 1990.

SANTANA, Moises de Melo. **OLODUM- curricularidade em ritmo de samba – reggae-carnavalizando a educação.** Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação – Currículo, PUC, São Paulo, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SANTOS, Luiz Heron da. *et al.*(orgs.) **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre:Sulina, 1996.

SANTOS, Magnólia Rejane Andrade dos. **Festas cívicas resgata cultura alagoana.** Artigo. IV Folkcomunicação. Campo Grande, junho, 2001.

SHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire.** Campinas, SP: Editora da UNICAPM, 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 20.ed. São Paulo: Cortes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade, uma introdução às teorias do currículo.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2002, p. 51-56.

\_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 190-206.

\_\_\_\_\_. O que produz e o que reproduz em educação. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Edição UFMG, 1996, p. 148-152.

SOARES, Ismar, de Oliveira. “Educomunicação: um campo de mediações”. In: **Comunicação & Educação.** SP:Moderna, Ano VII, Nº 19, set/dez, 2000.

SOUZA, Adriana Maricato de. "Câmera e vídeo na escola: quem conta o que sobre quem?". In: **Comunicação & Educação**. SP: Moderna. Ano X, N° 1, jan/abr, 2005.

TENÓRIO ROCHA, José Maria. Festas Juninas. In: **Boletim Alagoano de Folclore**, Maceió: DAC/SECUL, [s.d.].

\_\_\_\_\_. Folclore e memória cultural. In: **Boletim Maceió História – Costumes, FF – 28**, Maceió: IHGA, 1990, p. 95-97.

\_\_\_\_\_. Quadrilha. In: **Boletim Maceió História – Costumes, FF – 28**, Maceió: IGH, 1990, p. 99-101.

\_\_\_\_\_. **Théo Brandão, mestre do folclore brasileiro**. Maceió,: Edufal, 1996.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: História, Histórias**. 3ª ed. Maceió: Edufal, 1996.

#### **SITES:**

<http://www.intercom.org.br>. Acesso em: 2004

<http://www.decos.ufal.br/multireferencial/gajuru/htm>. Acesso em: julho de 2004.

<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica>. Acesso em: 2005.

[http://www.cultura.gov.br/programas\\_e\\_acoes/cultura\\_viva](http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes/cultura_viva). Acesso em: 2004, 2005 e 2006.

<http://www2.minc.gov.br>. Acesso em: 2004, 2005 e 2006.

#### **OUTROS DOCUMENTOS:**

IV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO. I Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa. NCE-ECA/USP – UEPG, 2001. Ponta Grossa. Comunicação e Educação Caminhos Integrados. Ponta Grossa, 2001. Disponível em: CD-ROM. Acesso em 2004.

Recortes de jornais de 1997 a 2004. Arquivo de José Inaldo Soares dos Santos. Acesso em: 2003 e 2004.

"Jornal de Pilar", jan/dez, 1874; jan/dez, 1875 – 1878; jan/out. 1879. In: Arquivos do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas. Acesso em: 2004.

**ANEXO A – FESTAS DE PILAR**  
**CALENDÁRIO DE FESTAS NO VALE DO PARAÍBA – PILAR**

<b>JANEIRO</b>					
<b>DATA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>FESTA</b>	<b>EXPRESSOES CULTURAIS</b>	<b>EVENTO</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
06		N. S. do Pilar (padroeira)	Procissão do Mastro, que percorre o Centro da cidade e fica em frente a Matriz até o 02 de fevereiro.  Início da novena; barracas; Bandas de pífano; apresentação dos folguedos em cada noite da novena.	Procissão do Mastro	Sagrado – catolicismo oficial e religiosidade popular.
23		Procissão da Bandeira		Dá início á Festa da Padroeira	Cultura Popular Profano
24		Novena		Início da novena	
<b>FEVEREIRO</b>					
02		Festa da Padroeira Nossa Senhora do Pilar	Missa Solene; Desfile, missa, cantadores, Cavalhada, Banda de pífano, procissão e folguedos de Pilar.	Festa da Padroeira de Pilar	Sagrada Devoção do povo e autoridades da cidade como convidados da capital e outras cidades vizinha.
Data Móvel	Pilar	Carnaval	Uma semana antes da folia de momo, os Blocos Carnavalescos já vão para as ruas. Destacam-se os Blocos: Os Caçadores; Leão de Aço, mais antigos de Pilar, e acompanham os mais de 20 Blocos.	Festejos populares	Cultura Popular – profano
<b>MARÇO</b>					
16	Centro; orla lagunar.	Emancipação Política	Feriado municipal, festa com missa solene, hasteamento dos pavilhões, inúmeras inaugurações, desfile de bandas fanfarras e grandes shows musicais.	Festa Cívica	Civismo

<b>ABRIL</b>					
		São Jorge		Festa do padroeiro	Sagrado
28	Pilar – Centro; Sítio Bonga	Encenação da Última Pena de Morte no Brasil	Missa; A encenação é feita pelas ruas da cidade, até o Sítio Bonga, onde está armada a forca, que conta a história da “ULTIMA PENA DE MORTE OFICIAL DO BRASIL”, ocorrida em Pilar, no dia 28 de abril de 1876.	Histórico Social	Cultura Popular; Profano
<b>JUNHO</b>					
13	Pilar - Châ do Pilar	Santo Antonio	Trezena	Devoção a Santo Antonio	Sagrado
12-29	Pilar - Châ do Pilar	São João e São Pedro	Quadrilhas juninas; Coco-de-Roda; comidas típicas; bailes de forró; concurso de Quadrilhas da comunidade e as escolas. Tradicionalmente as comunidades festejam os santos embandeirando as ruas e os locais de apresentação, com queima de fogueiras e fogos.	Festejos Juninos	Sagrado e Cultura Popular - Profano
29	Châ do Pilar – Centro Bairros Pernanbuco Novo, Engenho Velho e Orla Lagunar.	São Pedro	Missa, procissão fluvial de São Pedro  Casamento Matuto - Uma festa especial, realizada há mais de 20 anos no dia de São Pedro, 29/06 e tem como ponto alto o desfile e concurso de carroças, cavaleiros e casais de noivos, onde os participantes concorrem a prêmios de originalidade e animação. Após a premiação, a festa se transforma num grande arraial animado ao som do forró até o dia raiar.	Festa do santo  Festejos Juninos	Sagrado; Profano  Cultura Popular
28		Rali do álcool	Nesta festa o participante adquire um kit contendo camiseta e caneca e percorre todos os bares da cidade, onde é oferecida cachaça grátis para os participantes. O cortejo é animado ao som de forró pé-de-serra.	Festejos populares	Profano

<b>AGOSTO</b>					
22	Pilar- Centro Praça Floriano Peixoto	Festa do Folclore	Exposição dos trabalhos escolares; apresentação de folguedos de Pilar.	Histórico – sócio – cultural – pedagógico.	Cultura Popular Profano
<b>OUTUBRO</b>					
	Centro, Igreja P.Cícero	Festa Padre Cícero	Novena, Missa, Procissão.	Festa do padroeiro	Sagrado
7-31	Centro, Igreja	Nossa Senhora do Rosário	Novenas; Missa; Procissão	Festa da padroeira	Sagrado – Religiosidade popular
<b>NOVEMBRO</b>					
		Senhor do Bonfim	Missa e procissão.	Festa do padroeiro	Sagrado
	Bairro Pernambuco Novo, Igreja de São Benedito	São Benedito	Bandeira de Santo; Novena; Missa e procissão.	Festa do padroeiro	Sagrado
	Orla Lagunar	Festival do Bagre	Festa tradicional; mega shows; Bandas.	Sócio - cultural	Cultura Popular Profano
19/10 á 01/11	Igreja Matriz; Santo Cruzeiro	Festa do Santo Cruzeiro	Missa; Procissão; Banda de pífano.	Histórico – sócio - cultural	Sagrado Cultura Popular Profano
<b>DEZEMBRO</b>					
		Santa Bárbara		Festa da padroeira	Sagrado
29/11 á 08/12	Bairro da Chã do Pilar; Igreja de N.S. da Graça	Nossa Senhora da Graça (Padroeira da Chã do Pilar).	Novena; Missa e Procissão; Banda de pífano, apresentação dos folguedos tradicionais da Chã do Pilar.	Festa da padroeira da Chã do Pilar.	Sagrado Religiosidade Cultura Popular
7 a 10	No local para Vaquejada	Vaquejada	Cantadores; Corrida para pegar o boi na área de corrida.	Organizado pela	Profano
		Festas Natalinas			Sagrado e Cultura Popular – Profano

Fontes: Pesquisa de Campo e documentos, Pilar – 2003, 2004.

A Festa de Arthur Ramos, é realizada no dia 07 de julho, a cidade sempre promove algum evento em homenagem ao seu maior filho ilustre.

Outras festividades, que não são realizadas periodicamente, como o Festival da Cana de Açúcar – janeiro; Festival do Siri – setembro.

**ANEXO B – QUESTIONÁRIO A  
IDENTIDADE CULTURAL DE PILAR  
AS FESTAS POPULARES E RELIGIOSAS DE PILAR.**

Esse questionário integra a pesquisa “**A dimensão pedagógica e comunicacional da Festa Junina nas escolas de Pilar: uma prática educomunicativa**”, de responsabilidade da comunicadora e relações públicas Salomé García e com a orientação do professor Dr. Moisés de Melo Santana (UFAL). Agradecemos sua colaboração e tempo, as suas respostas são muito importantes para o nosso estudo.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_  
Profissão \_\_\_\_\_ SEXO F ( ) M ( )  
ESCOLARIDADE:

1º Grau – Completo \_\_\_\_\_ / Incompleto \_\_\_\_\_  
2º Grau - Completo \_\_\_\_\_ / Incompleto \_\_\_\_\_  
Superior – Cursado \_\_\_\_\_ / Incompleto \_\_\_\_\_ ou Cursando \_\_\_\_\_

Nascido em Pilar: Sim ( ) ou Não ( ), se você respondeu não, há quantos anos mora em Pilar

1. O que significa para você ser “pilarense”?
2. Quais são coisas que mais gosta daqui e porque?
3. Para você, o que identifica a Pilar?
4. Segundo você, quais são as razões para preservar a cultura de Pilar?
5. Segundo sua opinião, qual é o patrimônio cultural de Pilar , este patrimônio esta sendo conservado ou não, porque?
6. Quais são consideradas as festas mais importantes de Pilar e porquê?
7. Que tipo de folguedo se apresenta nessas festas ? (indicar a festa e o folguedo)
8. Segundo você, quais são os folgedos que existiam antes, que hoje não esta mais atuando? (citar a festa e o folguedo)
9. Você conhece algum Mestre de Folguedo: SIM ( ) ou NÃO ( ), se você respondeu SIM, indicar o nome e o folguedo que comanda?
10. Qual é a festa que mais gosta?
  - ♣ Como acontece essa festa?
  - ♣ O que mais gosta dessa festa?
  - ♣ Atualmente essa festa, é realizada como antigamente SIM ( ),NÃO ( ) e porque?
  - ♣ Há quanto tempo conhece que existe essa Festa?
11. Como você participa nas festas: assistindo ou participando?
12. Você conhece alguma escola que participa das Festas SIM ( ) NÃO ( ). Se respondeu SIM, qual é a escola e a festa na qual participa?
13. Segundo sua opinião, quais seriam os fatores para melhorar a apresentação das festas, e como?

**DOS DADOS DO – QUESTIONÁRIO A**  
**IDENTIDADE CULTURAL DE PILAR**  
**AS FESTAS POPULARES E RELIGIOSAS DE PILAR**

**Tabela 01 – Identidade cultural e Festas Populares e Religiosas de Pilar**

<b>N° pergunta</b>	<b>Respostas</b>	<b>Valor Real</b>	<b>Porcentual</b>
<b>5</b>	<b>Festas Populares / tradição</b>	<b>9</b>	<b>60%</b>
<b>Patrimônio de Pilar</b>	Lagoa Manguaba	8	53%
	Casa da Cultura “Prof. Arthur Ramos”	6	40%
	Igreja Matriz / Festa de N. S. do Pilar	5	33%
	Comidas / Fraternidades	4	27%
	Sítio Bonga, Associação Pilarense de Letras, Escola E. Oliveira e Silva, Casarão Antigo	2	13,3%
<b>6</b>	<b>Festa N. Senhora do Pilar</b>	<b>8</b>	<b>53%</b>
<b>Festas Populares e Religiosas</b>	Festas Juninas	6	40%
	Festival do Bagre	4	27%
	Carnaval / 7 de Setembro	3	20%
	Festas Natalinas/ Festival do Siri	2	13%
	Encenação da Última Enformacamento do Brasil/N.S. da Graça / N.S. do Rosário/ Páscoas.	2	13%
<b>7</b>	<b>Festa N. S. do Pilar/Festas Natalinas: Chegança, Pastoril, Cavalhada, as Baianas, Coco-de-Roda, Quadrilha, Capoeira e Bandas de pífano.</b>	<b>8</b>	<b>53%</b>
<b>Folguedos de Pilar</b>	Festas Juninas: Coco-de-Roda, Quadrilha, Chegança, forró.	6	40%
	Festa do Folclore: todos os folguedos de Pilar	4	27%
	Festa de Carnaval: Baianas dos Homens	2	13%
		2	13%
<b>8</b>	<b>Mestre Bumba – Chegança</b>	<b>8</b>	<b>53%</b>
<b>Mestres de Folguedos</b>	Mestre Benedito Piloto – Chegança	2	13%
	Mestre Bida – Pastoril	1	7%
	Mestre Dorinha – Baianas		Idem
	Mestre Das Dores Braúna - Baianas		Idem
	Mestre Cícera Braúna – Baianas		Idem
<b>15</b>	<b>Valorização a cultura de Pilar</b>	<b>9</b>	<b>60%</b>
<b>Sugestões para melhorar a Festas de Pilar</b>	Mais grupo nas Festas Natalinas e nas Festas Juninas	8	53%
	Mais investimento na Festa	6	40%
	Maior participação dos alunos nas Festas	3	20%
	Colaboração da população pilarense	2	13%
	Maior organização no Casamento Matuto	2	13%

**ANEXO C – QUESTIONÁRIO B**  
**AS FESTAS POPULARES NAS ESCOLAS DE PILAR**

Esse questionário integra a pesquisa “**A dimensão pedagógica e comunicacional da Festa Junina nas escolas de Pilar: uma prática educomunicativa**”, de responsabilidade da comunicadora e relações públicas Salomé García e com a orientação do professor Dr. Moisés de Melo Santana (UFAL). Agradecemos sua colaboração e tempo, as suas respostas são muito importantes para o nosso estudo.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ SEXO F ( ) M ( )

Curso \_\_\_\_\_

ESCOLARIDADE:

1º Grau– Completo \_\_\_\_\_ / Incompleto \_\_\_\_\_

2º Grau - Completo \_\_\_\_\_ / Incompleto \_\_\_\_\_

Superior – Cursado \_\_\_\_\_ / Incompleto \_\_\_\_\_ ou Cursando \_\_\_\_\_

Nascido em Pilar: Sim (  ) ou Não (  ), se você respondeu não, há quantos anos mora em Pilar

Que matéria (as) leciona e em que período?

---

1. Segundo sua opinião, qual festa é apropriada para que participe a escola:
  - Festas Populares, quais e porque?
  - Festas Religiosas, quais e porque?
  - Festas civis, quais e porque?
  - Outras festas?
  
2. Em qual dessas festas a escola participa, e quais são os folguedos que apresenta na festa?
  
3. Qual é a festa que os alunos mais gostam, e porque?
  - Onde e como acontece essa festa?
  - Atualmente essas festas são realizadas como era antigamente: SIM (  ) ou NÃO (  ), e porque?
  
4. Quais são os trabalhos didáticos que realizam seus alunos para a realização da (das) festa (as) na escola? (Festas – Curso/Período – Tarefas)
  
5. A apresentação das festas é só para a escola ou também participa a comunidade, e como?
  
6. Segundo sua opinião, o que melhoraria para apresentação das festas?
  
7. Segundo sua percepção, qual é o desenvolvimento dos alunos ao realizar as festas, e quais são as dificuldades que eles tem para produzir essas festas?
  
8. Desde seu ponto-de-vista, é preciso outras maneiras para produzir ou criar essas festas: SIM (  ) NÃO (  ). Quais seriam essas novas formas?
  
9. Conta com algum projeto pedagógico para realizar as festas na escola?  
Se a resposta é SIM, como é elaborado esse projeto, e como você participa?

**ANEXO D – CENSO ESCOLAR PILAR – 2004**  
**Tabela 01 – Alunos do Ensino Fundamental**  
**matriculados na gestão de 2004**

**ENSINO FUNDAMENTAL – 2004 PILAR**  
 Matricula do Ensino Fundamental – 2004  
 (U.D.I/SED/AL) Pilar (urbano-rural)

<b>Rede</b>	<b>1ª a 4ª série</b>	<b>5ª a 8ª série</b>	<b>Total</b>
<b>Particular</b>	136	161	297
<b>Estadual</b>	62	1.501	1.563
<b>Municipal</b>	<u>4.137</u>	<u>1.593</u>	<u>5.730 *</u>
<b>Total</b>	<b><u>4.335</u></b>	<b><u>3.255</u></b>	<b><u>7.590</u></b>

Observação: Segundo dados da SEMEC/PILAR, registra na rede municipal da gestão de 2004:

<b>Rede</b>	<b>1ª a 4ª série</b>	<b>5ª a 8ª série</b>	<b>Total</b>
Municipal	4.299	1.451	5.750
<b>Total</b>	<b>4.497</b>	<b>3.113</b>	<b>7.610</b>

**Rede Municipal (SEMEC/Pilar)**  
**Ensino Fundamental – Zona urbano/rural**

<b>Urbano</b>	5.391 (1ª a 8ª série)
<b>Rural</b>	359 (1ª a 4ª série)
<b>Total</b>	<b>5.750</b>

Fonte: SED/AL – U.D.I. / dados do Censo Escolar – 2004.  
 SEMEC/Pilar – Escolas – Zona urbana/rural – 2004.

**ANEXO D – CENSO ESCOLAR PILAR – 2004****Tabela 02 – Taxa de Rendimento  
na rede Municipal no Ensino Fundamental****Taxa de Rendimento – Rede Municipal  
Zona urbana e rural**

	<b>Aprovado</b> Porcentual	<b>Reprovado</b> Porcentual	<b>Abandono</b> Porcentual
1ª - 4ª série	57%	22%	6%
5ª - 8ª série	58%	40%	23%
Media 1ª-8ª série	57%	27%	11%

**ZONA URBANA**

	<b>Aprovado</b> Porcentual	<b>Reprovado</b> Porcentual	<b>Abandono</b> Porcentual
1ª - 8ª série	47%	11%	10%

Fonte: SEMEC/PILAR. Acesso em 2004.

**Tabela 03 – Estabelecimentos de Pilar/AL - Gestão de 2004**

<b>REDE</b>	<b>Nº ESCOLAS</b>	<b>ZONA</b>	<b>Porcentual</b>
Estadual	3	Urbana	11%
Municipal	13	Urbana	46%
	8	Rural	28%
Particular	4	Urbana	14%
<b>TOTAL</b>	<b>20 escolas</b>	<b>Urbanas</b>	<b>71%</b>
	<b>8 escolas</b>	<b>Rurais</b>	<b>29%</b>
	<b>28 escolas</b>		<b>100%</b>

Fonte: SEMEC/PILAR. Acesso em 2004.

**ANEXO E – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (T.I.C.)  
NAS ESCOLAS DE PILAR**

**Tabela 01 - Equipamento em condições de uso na escola (Item 13/ T.I.C.)**

<b>ESCOLAS</b>	<b>Vídeo cassete</b>	<b>Tv</b>	<b>Retropro- jetor</b>	<b>Aparelho de Som</b>
Escola Estadual Oliveira e Silva	1	1	1	1
Escola Estadual Valdecy Gomes de Vasconcelos	1	1	1	0
Escola Estadual Professor Arthur Ramos	0	0	1	1
<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>				
Unid. Esc. Profa. Lourinete Barbosa Pereira – Municipal	1	<b>3</b>	1	1
Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Oséas Cardoso.	1	1	1	1
Unidade Escolar Prof. Jacy da Costa Ayres	1	1	1	<b>2</b>
E. Mul. De Educ. Inf. Ens. Fund. E Médio Prof. Arthur Ramos	1	1	0	0
Escola Ministro Jarbas Passarinho –Mul.	1	1	0	0
Escola Thomás Popeu de Souza Brasil Filho –SESI, extensão da Unidade Escolar Padre Cícero	1	1	0	1
Unidade Escolar Euzébio Serafim	1	1	0	0
Escola Mul. Ensino Fud. Embax. Renato de Mendonça	0	0	0	1
Escolas Reunidas Getulio Vargas	0	1	1	1
Escolinha Anísio de Souza	0	1	0	0
Unidade Escolar D. Pedro II	0	0	0	1
Unid. Escolar José Gonçalves Lages	0	0	0	1
Unidade Escolar Padre Cícero	0	0	1	1
<b>ESCOLA PARTICULAR</b>				
Part. Escola Machado de Assis	<b>2</b>	<b>2</b>	1	1
Part. Esc. Ens. Fud. Criativa Ltda.	1	1	0	1
Creche Escola Leda Collor de Melo-Particular	1	0	0	0
Creche Esc. Pe. Cícero - Particular	0	1	0	0
<b>TOTAL: 20 escolas</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>13</b>

Fonte: Secretaria de Estado da Educação SED/AL

Unidade de Documentação e Informação – UDI, Maceió – 2004. Acesso em outubro de 2004.

Secretaria de Educação Municipal de Cultura e Esporte de Pilar – SEMEC/Pilar, Pilar – 2004.

Acesso em outubro de 2004 e março de 2005.

Observação: Segundo os dados da SED/AL na UDI na gestão de 2004, tem registrado 27 escolas no município de Pilar, sobre isso, a SEMEC/Pilar, registra uma escola a mais, perfazendo um total de **28 escolas no município de Pilar**.

Dessas escolas, são 20 escolas que registram ter algum meio de comunicação, como ser: aparelho de vídeo, aparelho de televisão, retroprojeto e aparelho de som na escola.

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação (SED/AL), da Unidade de Documentação e Informação (UDI), no item: Estabelecimentos de Pilar - Censo Escolar 2004 - Bloco 3: Dados gerais da escola no Item 5, conferidos com dados da SEMEC/AL, registram a seguinte informação:

- **Tv Escola/MEC** Nenhuma escola
- **Outros programas de Tv Educativa** Nenhuma escola
- **Sala Tv. Vídeo**
  - ♣ Escola Municipal Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Prof. Arthur Ramos.
  - ♣ Creche Escola Leda Collor de Melo (particular)
  - ♣ Creche Escola Padre Cícero (particular)
  
- **Proinfo/ MEC**
  - ♣ Escola Machado de Assis (particular)
- **Outros programas de informática educativa:**
  - ♣ Escola Estadual Oliveira e Silva.
  - ♣ Escola Machado de Assis (Particular).
- **Lab. Informática**
  - ♣ Unidade Escolar D. Pedro II.
  - ♣ Escola Machado de Assis (Particular)
- **Biblioteca**
  - ♣ Escola Estadual Oliveira e Silva.
  - ♣ Escola Municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Prof. Arthur Ramos.
  - ♣ Unidade Escolar Municipal Euzébio Serafim.
  - ♣ Escola Ensino Fundamental Criativa Ltda. (particular)
  - ♣ Escola Machado de Assis (Particular).
  
- **Outros programas municipais:**
  - ♣ Unidade Escola Municipal Euzébio Gonçalves Lages.
  - ♣ Escola Municipal Educ. Inf. Ensino Fundamental e Médio Prof. Arthur Ramos.
  - ♣ Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Oséas Cardoso.