

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CECI MARA SPAGOLLA BERGAMASCO

**O FIO DE ARIADNE:
A RELIGIOSIDADE NAS FESTAS COMEMORATIVAS
ESCOLARES**

Presidente Prudente

2009

CECI MARA SPAGOLLA BERGAMASCO

**O FIO DE ARIADNE:
A RELIGIOSIDADE NAS FESTAS COMEMORATIVAS
ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente – SP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes.

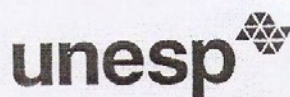
Presidente Prudente

2009

Bergamasco, Ceci Mara Spagolla .
B433f O Fio de Ariadne : A religiosidade nas festas comemorativas
escolares / Ceci Mara Spagolla Bergamasco. - Presidente Prudente :
[s.n], 2009
xiv, 138 f. : il.

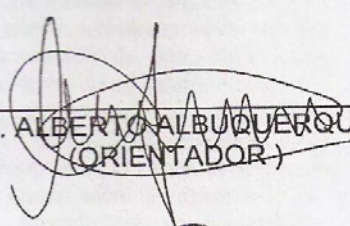
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade
de Ciências e Tecnologia
Orientador: Alberto Albuquerque Gomes.
Banca: Lúcia Helena Tiosso Moretti, Maria de Fátima Salum
Moreira.
Inclui bibliografia
1. Festas comemorativas. 2. Cultura. 3. Religiosidade. 4.
Calendário escolar. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade
de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

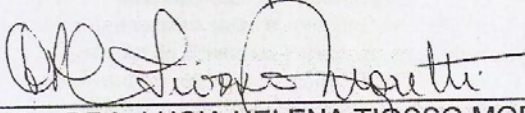


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

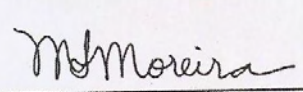
BANCA EXAMINADORA



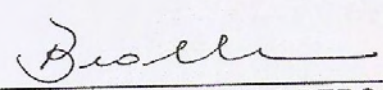
PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
(ORIENTADOR)



PROFA. DRA. LUCIA HELENA TIOSSO MORETTI
(UNOESTE)



PROFA. DRA. MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA
(UNESP/FFC)



CECI MARA SPAGOLLA BERGAMASCO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 21 DE DEZEMBRO DE 2009

RESULTADO: APROVADA

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção de Pós-Graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5352 fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br

RESUMO

O presente estudo, vinculado à Linha de Pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, tem por objetivo analisar a cultura escolar festiva de nossas escolas, considerando que o estudo de aspectos simbólicos contidos nos ritos das festas comemorativas pode ajudar a conhecer elementos da identidade escolar e desvelar aspectos importantes da estrutura de uma escola pública laico-brasileira. As datas comemorativas da escola, as festas do calendário escolar, não se desvincularam do calendário litúrgico. Assim, perguntamos: quais os sentidos das festas comemorativas religiosas, em uma escola pública e laica? Para a consecução da pesquisa, procedemos a uma revisão bibliográfica, privilegiando a literatura sócio-antropológica sobre festa e religiosidade, passando pelos estudos sobre a organização da escola. Procedemos também ao trabalho empírico, fazendo uso de questionários e entrevistas, por intermédio do qual, à luz de nosso quadro teórico, procuramos analisar a perspectiva dos professores de uma escola pública do Estado do Paraná, Brasil, sobre religiosidade e festas comemorativas no cotidiano da escola. A partir dos dados bibliográficos e empíricos, podemos inferir que as festas comemorativas têm importância como elemento de coesão, identidade e religiosidade, no interior da escola, e que elas deixam transparecer as estruturas históricas e sociais que, longe de se apresentarem apenas como sobrevivência do passado no presente, são, na verdade, contemporâneas e estruturantes de nossa visão de mundo e do nosso *ethos* cultural.

Palavras-chave: Festas Comemorativas; Cultura; Religiosidade; Calendário Escolar.

ABSTRACT

The current study linked to the 'State Policies, School Organization and Teachers Formation' Research Line aims to analyse the festive school culture in our schools since it is understood that the study of symbolical aspects contained in the rituals of celebration feasts can help to know elements of school identity and watch important aspects of the structure of a Laical-Brazilian state school. The school commemorative dates, the school calendar feasts haven't disconnected of the liturgical calendar. So, we ask: What are the reasons of the religious commemorative feasts in a state and laical school? For the attainment of the reasearch we conducted a bibliographical review privileging the socio-anthropological literature about feast and religiosity passing by the studies about the school organization. We also conducted the empirical work, using questionnaires and interviews by which under our theoretical board , we tried to analyse the teachers' perspectives of a state school in the State of Paraná, Brasil , about the religiosity and commemoratives feasts in school quotidian. Fom the bibliographical and empirical data on we were able to infer that the commemorative feasts have an importance as an element of cohesion , identity and religiosity in the interior of the school and they let reveal the historical and social structures that haven't not only presented as survival of the past in the present, they are in fact contemporaries and structural of our vision of world and our ethos cultural.

Key words: Commemoratives Feasts; Culture; Religiosity; School Calendar.

DEDICATÓRIA

In Memoriam

Ao meu pai, Henrique, pelos preceitos;
À minha mãe, Rafaela, pela instrução.
Sempre atados ao coração.
Pv 6: 20-21

AGRADECIMENTOS

Este trabalho deve muito a algumas pessoas e, por diferentes razões, eu gostaria de agradecer especialmente:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, sobretudo pela confiança em meu trabalho, por apontar e trilhar caminhos e ouvir com interesse todas as questões, dúvidas e problemas que surgiam, durante o processo de reflexão. Por sua amizade, principalmente, e por partilhar comigo a festa.

À Prof^a. Dra. Lúcia Helena Tiosso Moretti, pelas sugestões oferecidas durante o exame de qualificação, mesmo que algumas delas eu não pudesse, ou soubesse, aproveitar devidamente. Também pelas correções e reorganização da abordagem metodológica e por seu incentivo ao meu trabalho.

À Prof^a. Dr^a Maria de Fátima Salum Moreira, que me ofereceu, também durante o exame de qualificação, sugestões, exemplos e críticas fundamentais à reelaboração e aprimoramento da abordagem que eu vinha fazendo de meu tema. Por seu estímulo ao meu trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado: Prof^a. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro, Prof. Dr. Divino José da Silva, Prof^a. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite e Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, por partilharem comigo todo o processo de produção deste trabalho, pelo apoio intelectual e afetivo, sem os quais certamente esta pesquisa não chegaria ao fim.

Aos professores do CEEBJA de Cornélio Procopio, pela amizade e carinho, pela gentileza em responder perguntas, prestar informações, falando sobre as festas comemorativas, como as viam e sentiam. Foram relatos preciosos sobre as festas escolares, com os quais atualizei meus dados bibliográficos. Por vivenciarem comigo a festa na escola.

À minha família, pelo apoio, compreensão e amor, especialmente aos meus filhos Ivan e Murilo, meus presentes. A todos eles, ofereço minha festa.

A todos, agradeço profundamente e dedico o resultado deste trabalho.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados Pessoais.....	26
Tabela 2 - Faixa Etária	27
Tabela 3 - Tempo de Trabalho na Instituição.....	27
Tabela 4 - Tempo de Trabalho no CEEBJA.....	27
Tabela 5 - Área de Atuação dos Professores Entrevistados.....	27
Tabela 6 - Religião.....	28
Tabela 7 - Importância atribuída à religião.....	28

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I.....128

ANEXO II.....129

ANEXO III.....130

ANEXO IV.....131

NATAL NA ILHA DO NANJA

CECÍLIA MEIRELES

Na Ilha do Nanja, o Natal continua a ser maravilhoso. Lá ninguém celebra o Natal como o aniversário do Menino Jesus, mas sim como o verdadeiro dia do seu nascimento. Todos os anos o Menino Jesus nasce, naquela data, como nascem no horizonte, todos os dias e todas as noites, o sol e a lua e as estrelas e os planetas. Na Ilha do Nanja, as pessoas levam o ano inteiro esperando pela chegada do Natal. Sofrem doenças, necessidades, desgostos como se andassem sob uma chuva de flores, porque o Natal chega: e, com ele, a esperança, o consolo, a certeza do Bem, da Justiça, do Amor. Na Ilha do Nanja, as pessoas acreditam nessas palavras que antigamente se denominavam “substantivos próprios” e se escreviam com letras maiúsculas. Lá, elas continuam a ser denominadas e escritas assim.

Na Ilha do Nanja, pelo Natal, todos vestem uma roupinha nova — mas uma roupinha barata, pois é gente pobre — apenas pelo decoro de participar de uma festa que eles acham ser a maior da humanidade. Além da roupinha nova, melhoram um pouco a janta, porque nós, humanos, quase sempre associamos à alegria da alma um certo bem-estar físico, geralmente representado por um pouco de doce e um pouco de vinho. Tudo, porém, moderadamente, pois essa gente da Ilha do Nanja é muito sóbria.

Durante o Natal, na Ilha do Nanja, ninguém ofende o seu vizinho — antes, todos se saúdam com grande cortesia, e uns dizem e outros respondem no mesmo tom celestial: “Boas Festas! Boas Festas!”

E ninguém pede contribuições especiais, nem abonos nem presentes — mesmo porque, se isso acontecesse, Jesus não nasceria. Como podia Jesus nascer num clima de tal sofreguidão? Ninguém pede nada. Mas todos dão qualquer coisa, uns mais, outros menos, porque todos se sentem felizes, e a felicidade não é pedir nem receber: a felicidade é dar. Pode-se dar uma flor, um pintinho, um caramujo, um peixe — trata-se de uma ilha, com praias e pescadores! — uma cestinha de ovos, um queijo, um pote de mel... É como se a Ilha toda fosse um presépio. Há mesmo quem dê um carneirinho, um pombo, um verso! Foi lá que me ofereceram, certa vez, um raio de sol!

Na Ilha de Nanja, passa-se o ano inteiro com o coração repleto das alegrias do Natal. Essas alegrias só esmorecem um pouco pela Semana Santa, quando de repente se fica em dúvida sobre a vitória das Trevas e o fim de Deus. Mas logo rompe a Aleluia, vê-se a luz gloriosa do Céu brilhar de novo, e todos voltam para o seu trabalho a cantar, ainda com lágrimas nos olhos.

Na Ilha do Nanja é assim. Árvores de Natal não existem por lá. As crianças brincam com pedrinhas, areia, formigas: não sabem que há pistolas, armas nucleares, bombas de 200 megatons. Se soubessem disso, choravam. Lá também ninguém lê histórias em quadrinhos. E tudo é muito mais maravilhoso, em sua ingenuidade. Os mortos vêm cantar com os vivos, nas grandes festas, porque Deus imortaliza, reúne, e faz deste mundo e de todos os outros uma coisa só.

É assim que se pensa na Ilha do Nanja, onde agora se festeja o Natal.

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
DEDICATÓRIA	6
AGRADECIMENTOS	7
LISTA DE TABELAS.....	8
LISTA DE ANEXOS.....	9
NATAL NA ILHA DO NANJA	10
INTRODUÇÃO.....	12
2. CAMINHOS DA PESQUISA	18
2.1 METODOLOGIA.....	21
2.2. PROCEDIMENTOS.....	25
3. FESTA: REVISÃO DE CONCEITOS E DEFINIÇÕES	30
3.1. A TEORIA DA FESTA.....	30
3.2. FESTA COMEMORATIVA	37
4. A FESTA COMO ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO ESCOLAR	44
4.1. FESTA E CALENDÁRIO	44
4.2. FESTA RELIGIOSA: RITO ESCOLAR BURGUEÊS	54
4.3. A FESTA RELIGIOSA NO CALENDÁRIO ESCOLAR.....	58
4.4. FESTA E CALENDÁRIO ESCOLAR: O EXEMPLO DA PÁSCOA	59
4.5. FESTA E CALENDÁRIO ESCOLAR: O EXEMPLO DA FESTA JUNINA	61
4.6. FESTA E CALENDÁRIO ESCOLAR: O EXEMPLO DO NATAL	65
5. FESTA E SOCIALIZAÇÃO	77
6. FESTA E CURRÍCULO	83
7. FESTA E EDUCADORES	96
7.1. FESTA E ESCOLA	104
8. A FESTA: DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	113
8.1. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FESTA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES	115
A FESTA: DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	133

INTRODUÇÃO

Ao vivenciar o magistério nas escolas públicas no interior do Paraná, durante os anos de convívio com educadores e alunos, destaco, das experiências do ofício, as ideias que embasarão o estudo ora proposto: buscar a compreensão da contradição entre a laicidade da escola – determinada pelo Estado, por força de lei – e a presença permanente da religiosidade no cotidiano das escolas, por meio de apenas um de seus aspectos, ou seja, das festas escolares demarcadas no calendário escolar.

Ao tentar entender a razão dessa coexistência desenhada de forma harmônica, no interior das escolas, afloram de minha infância lembranças da proximidade da Semana Santa, dos ensaios orfeônicos, dos confessionários da Páscoa, da festa de *Corpus Christi* e preparativos internos para as festas juninas e tantas outras... Mais tarde, já como profissional do ensino, ainda a constatação da presença de nichos e imagens sacras, dos presépios natalinos e dos coelhos pascais, das orações antes das aulas, dos grupos de louvores, enfim, a confirmação da coexistência entre celebrações religiosas e a determinação legal de laicidade.

Contrariando princípios e crenças pessoais, muitas vezes, como pedagoga, envolvi-me com preparativos de celebrações e festas escolares, montando painéis e elaborando editais alusivos a datas religiosas e cívicas.

Aos poucos, entretanto, começou a prevalecer a ideia de que a coexistência entre o laico e o sagrado, ou entre o sagrado e o profano, não atestam simplesmente uma relação conflituosa e alienante ou mesmo de inculcação ideológica, mas, sim, a constatação de que nenhuma lei pode determinar os limites entre razão e religião, da laicidade e religiosidade, nem impedir a manifestação vigorosa da cultura popular, constituída e incorporada através de diferentes canais, entre os quais, inquestionavelmente, a religião.

Após a leitura do trabalho de Valla¹, definiram-se com mais clareza os objetivos do presente estudo. O que se depreende desse texto é que a religiosidade faz parte da cultura das classes populares, importante eixo de organização social; Leonardo Boff afirma que o eixo organizador mais importante da cultura popular é a

¹. VALLA, Victor Vicente. (Org.). *Religião e cultura popular*. Porto Alegre: DP&A, 2001 (Coleção “O Sentido da Escola”).

espiritualidade ou a religião, porque é um código que o povo domina (BOFF, apud VALLA, 2001, p. 8).

As hipóteses deste trabalho estão relacionadas com o reconhecimento de que a questão da religiosidade é tema que permeia a vida cotidiana de uma grande parcela das classes populares e, nesse sentido, também dos alunos da escola pública.

Nos bancos escolares, aprende-se através de uma racionalidade moderna a separar de maneira absoluta o sagrado e o profano, a razão da emoção, o sentir do pensar.

Em outras palavras,

[...] mais do que uma separação entre ciência e fé ou entre magia e religião, o Iluminismo produziu uma importante alteração na mentalidade e sensibilidade dos sujeitos modernos. Mas se o pensamento iluminista se empenha em destruir a tradicional familiaridade com o sagrado, pois acredita que a familiaridade alimenta a irreverência, os rituais e as festas do catolicismo tradicional reafirmam a indissociabilidade entre estes dois pólos da experiência humana. (STEIL, 2001, p.28).

Mas o sagrado já esteve muito mais misturado com o profano e, segundo Steil (2001), o catolicismo tradicional já se mostrou muito mais misturado com a diversão do que encontramos hoje, na sociedade contemporânea. “Essa mistura se dava tanto em relação ao poder político, quanto em relação às grandes festas populares” (STEIL, 2001, p. 28).

Na cultura escolar, religião e razão por vezes misturam-se, especialmente por ocasião das grandes festas, sendo concebidas como fundamentos distintos, como diferentes formas de vivenciar a realidade e lhe dar sentido, sem, entretanto, reivindicarem, uma ou outra, a pretensão de serem a forma mais verdadeira ou uma verdade absoluta.

É de se crer que religião e razão ofereçam diferentes interpretações da realidade e que, na escola, se mesclam de modo diferenciado, com suas respectivas cotas de validade, a fim de encantar e desencantar o mundo, ou seja, o cotidiano escolar.

As hipóteses justificam, por conseguinte, um olhar mais atento dirigido ao cotidiano escolar. O olhar sobre a religiosidade na escola se dará através do prisma das festas, das celebrações escolares festivas.

A princípio, nossas festas são cristãs e, em geral, católicas. Atesta-se o peso da herança jesuítica, na história da educação brasileira. Sabe-se também que, embora a diminuição numérica do catolicismo ganhe visibilidade nas estatísticas, muito do catolicismo permanece na cultura brasileira e, por extensão, na cultura escolar.

É necessário pesquisar sobre a cultura escolar religiosa. É sobejamente conhecida a intervenção da Companhia de Jesus, na construção do projeto de educação no Brasil: sua importância é verificada não só pelo vulto da obra realizada, mas sobretudo pelas consequências que dela resultaram para a cultura e civilização brasileiras. Ainda hoje, nenhuma escola no Brasil se acha isenta da concepção escolar dos jesuítas, dessa secular tradição pedagógica cujo modo de ser privilegia o gosto pelo segredo, pela obediência, pela ordem, pela disciplina, o gosto pelo silêncio. E acrescenta-se: o gosto pelas festas.

Ainda que o histórico das festas não seja o propósito deste trabalho, importa lembrar que, na história ocidental, o grande momento das festas foi o Concílio de Niceia, o mesmo que oficializou o Cristianismo como Religião do Império Romano, quando as festas foram objeto de discussão, dada a sua aceitação na sociedade da época.

“Em 560, querendo colocar um ponto final na situação, o papa Gregório I regulamentou o calendário de festas com a expressão “*Dominica ad carne levandas*” – que ao longo do tempo foi sendo abreviada até a palavra Carnaval” (MURRAY, 2008, p. 97). Em síntese, foi um consentimento às festas profanas.

Por ora, dissemos, a história das festas não é o propósito deste trabalho. No entanto, é relevante lembrar que, conforme Amaral (1998), a importância das festas cresce tanto que, logo depois do Concílio de Trento, confirmando o investimento catequético e pastoral que as norteava, surgem publicações especializadas para orientar o clero na organização e realização de festas. Certamente, aí está a gênese das datas comemorativas na escola.

Da gênese aos nossos dias, há todo um processo de secularização histórica ou um processo civilizador e inclusive, no Brasil, somente a partir do século XIX se pode falar em educação cívica e, por extensão, nas festas cívicas. As festas

comemorativas se transformaram, mas não na essência. A estrutura permanece. A religiosidade permanece. Hoje, embora as festas na escola sejam modernas, típicas da sociedade de consumo, ainda são instrumentos de coesão e de confraternização: instrumentos que nos permitem aprender com o ócio esquecido e baseados na criatividade pessoal, na alegria e na lógica da reciprocidade. E, em sentido inverso, porém no mesmo viés, nossas celebrações oficiais, e, portanto laicas, num Estado e num país que se querem modernos, podem de repente se transformar em festas cívicas envoltas num halo religioso, marcando momentos em que a vida social também adquire um caráter sagrado.

Hoje, admite-se que há um esforço crescente na escola em reconhecer a questão da pluralidade cultural, também no que concerne à religião. Aparecem as festas *de matriz africana e indígena*, entre outras, por exemplo, porém, é ainda uma presença tímida na escola. Todavia, por enquanto, nossa reflexão vai ao sentido contrário: analisa-se e busca-se perceber o que permanece do catolicismo, na cultura escolar festiva, para além de sua expressão institucional ou de uma afirmação de identidade que se alicerça sobre uma opção consciente, ou mesmo inconsciente. Assim, na expressão de Baczko (1985), pretende-se perscrutar alguns elementos que configuram o imaginário escolar, isto é, que designam aspectos da identidade da escola pública. E, na expressão de Sahlins (1985), busca-se perceber as "estruturas históricas de longa duração que se fazem presentes na atual conjuntura social e religiosa" (apud STEIL, 2001, p.10). Nessa perspectiva, tomam-se como ponto de partida as festas do catolicismo tradicional que se realizam na escola pública: a Páscoa, no primeiro semestre, o Natal, no segundo semestre, e as Festas Juninas, separando uma da outra. Tais eventos, ou seja, as festas escolares, deixam transparecer essas estruturas históricas na escola que, "longe de se apresentarem como as sobrevivências do passado no presente são, na verdade, contemporâneas e estruturantes de nossa visão de mundo e do nosso *ethos* cultural" (STEIL, 2001, p.10).

É importante notar que, embora se faça referência ao catolicismo, ele nos remete a um intrincado sistema de práticas, rituais, significados e personagens que transitam por esse universo religioso e que ultrapassam as fronteiras institucionais da Igreja e ortodoxia católicas.

Esta proposta de pesquisa tem, portanto, importância atual, já que a religiosidade é motivo de tensão e de pouca compreensão, na escola. Em decorrência, é

de se crer que o estudo dos sentidos das festas escolares, de aspectos simbólicos contidos nos ritos comemorativos, das celebrações escolares, pode ajudar a desvelar um pouco mais da identidade da escola pública, ou seja, a maneira de pensar e sentir dos sujeitos da escola pública de hoje, do tempo presente.

A sedução pelo tema da festa na escola ocorre pela hipótese de que, apesar de a cultura popular ser desvalorizada no ambiente institucional, as festas resistem, transgridem e são anualmente revisitadas pela comunidade escolar, em muitas situações, sobretudo nas festas comemorativas que fazem parte do cotidiano de muitas escolas.

Por essa razão, delineamos como objetivo geral investigar acerca da seguinte pergunta: quais os sentidos de festas comemorativas, em uma escola pública e laica?

Essa questão central suscita outras, as quais serão respondidas apenas parcialmente ou que não poderão ser respondidas a contento, no decorrer desta dissertação. Demandariam outras pesquisas. Entretanto, por ora, procura-se compreender: para que servem as festas comemorativas presentes no calendário escolar? Elas reiteram ou liberam as normas, tradições e valores institucionais? E quais suas implicações, na educação escolar, na formação desse aluno? Seria função da escola cultivar mitos e tradições? Seriam as festas escolares uma reminiscência do passado ou uma sobrevivência contemporânea, em relação à sua cosmovisão? Enfim, por que ainda celebramos festas religiosas em uma escola pública, uma vez que laica?

O calendário, as comemorações, as semanas festivas da escola não se desvincularam do calendário litúrgico. Coexistem na escola, sem grandes confrontos e hostilidades. Coexistem o laico e o religioso. O calendário cívico-religioso espelha a laicidade e a religiosidade na escola. E entende-se que o calendário é um dos instrumentos mais eficazes, por meio do qual somos incorporados na cultura.

Para além de nossas opções conscientes diante das possibilidades de caminhos religiosos ou não-religiosos que se apresentam hoje na sociedade pluralista em que vivemos, somos envolvidos por um calendário que nos remete constantemente a um imaginário religioso que subjaz à nossa experiência social e histórica. O Natal e a Páscoa, por exemplo, têm raízes culturais que ultrapassam em muito o seu sentido religioso restrito. Seu espírito penetra o tempo e envolve nossos sentimentos num clima de solidariedade e festa para além dos

rituais ou dogmas veiculados pelas instituições religiosas. (STEIL, 2001, p.10).

Esse tempo, carregado de significados, no entanto, não repousa no ar. Está, na verdade, associado a lugares que guardam a memória do vivido, através de mitos e histórias que nos permitem construir uma conexão com o passado. Criam, assim, a percepção de uma continuidade entre as gerações que nos antecederam, a nossa e aquelas que virão depois de nós...

Mesmo aquelas sociedades que se afirmam não-religiosas estabelecem algum mapa de lugares densamente significativos, onde seus membros podem sempre de novo beber da fonte de uma tradição que tece diuturnamente os laços de sociabilidade e solidariedade entre aqueles que se reconhecem como um “nós” (STEIL, 2001, p. 12).

E é exatamente através dessa demarcação de tempos e lugares sagrados que exercemos nossa capacidade de simbolização, pela qual criamos e recriamos o mundo, enredados numa teia de significados que nós mesmos tecemos para dar sentido aos tempos e lugares, de sorte que esse ato de criação ou de recriação é o exercício de nossa própria humanidade.

Frente a tais considerações, explicitamos que o objetivo geral do presente estudo é fazer uma análise sobre a cultura escolar festiva, sobre o papel das festas religiosas no calendário escolar, suas tramas e tecidos, enfim, seus sentidos numa escola pública e laica. Em decorrência, busca-se conhecer um pouco mais da cultura escolar através das relações estreitas entre festas e religiosidade, procurando esclarecer com um pouco de luz sobre as formas, os gestos, os entendimentos e as emoções que se fazem presentes, de modo contraditório e polifônico, nesses rituais e eventos. Em síntese, o fio condutor desse trabalho é desvelar os sentidos das festas comemorativas religiosas de uma escola laico-brasileira.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

Conforme a mitologia, Teseu, um jovem herói ateniense, sabendo que a sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual, sete rapazes e sete moças, para serem entregues ao insaciável Minotauro, que se alimentava de carne humana, solicitou ser incluído entre eles. Em Creta, encontrando-se com Ariadne, a filha do rei Minos, recebeu dela um novelo que deveria desenrolar ao entrar no labirinto, onde o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Teseu adentrou o labirinto, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio que desenrolara, encontrou o caminho de volta².

Os labirintos não tem saída, a menos que encontremos o seu segredo, reconheçamos seus caminhos e tenhamos um fio que nos conduza por seus percursos. Ao usarmos a metáfora do labirinto para introduzir nosso estudo sobre a festa, temos como objetivo desvelar os segredos, percorrer os trajetos, as trilhas, marcar pontos de confluências e encruzilhadas, tendo como fio condutor uma reflexão que nos permita encontrar saídas sem que nos percamos em preconceitos, armadilhas, críticas estabelecidas *a priori* ou em deslumbramento equivocado, mapeando possibilidades e limitações.

Traçamos um percurso sobre as festas escolares, partindo da perspectiva de que elas podem ser um dos caminhos para se repensar a educação, não só pelo conhecimento que cabe à escola transmitir, pelos princípios sobre os quais a instituição escolar foi estruturada, mas também e, principalmente, como recursos esquecidos nas instituições, tais como o ócio, o lazer e a religiosidade.

A base teórica que fundamentou este estudo e na qual se apoia todo o trabalho de pesquisa e análise de dados é composta de autores preocupados com a festa, com a cultura festiva escolar. Estão abaixo relacionados e contribuem para o entendimento e desvelamento das festas na escola, como objeto de estudo das ciências da educação.

De antemão, é importante destacar que o percurso metodológico desta investigação foi orientado especialmente pelas ideias de Marcel Mauss (1974), que contribui para o entendimento da relação festa, escola e religiosidade, através do texto “*Fenômenos Gerais da Vida Intra-Social: Transmissão da Coesão Social. Tradição, Educação*” (MAUSS, 1981).

². Fonte: *O fio de Ariadne*. Disponível em: <http://unicamp.br/nhans/mH/fio.html>.

Marcel Mauss inaugura a moderna antropologia social e entende a festa como fato social total, onde tudo é festa durante o tempo da festa, quer dizer, nela, há uma multiplicidade de relações de diversas naturezas (religiosas, econômicas, artísticas, lúdicas etc.), o que a diferencia de uma simples cerimônia. Para esse autor, festa é reciprocidade, em que há circulação e troca.

Em seu clássico estudo sobre os sistemas de trocas das sociedades ditas arcaicas, Mauss mostra como o fenômeno da troca envolve um conjunto de atividades sociais que se situam para além do domínio do estritamente econômico e que dizem respeito, sobretudo, ao princípio de reciprocidade. Nas sociedades arcaicas, as trocas não se dão, como nas sociedades ocidentais modernas, segundo o modo contratual, mas como um dom/dádiva, um obséquio, um presente – livre e voluntário – onde a troca (leia-se reciprocidade) é mais importante que as coisas trocadas, dado que não se trocam exclusivamente riquezas e bens, coisas economicamente úteis, mas, antes de tudo, trocam-se gentilezas, banquetes, danças, festas. É o reconhecimento do outro como parceiro fundamental do ato de produção social. (PASSOS, 2002, p. 25).

Festa é estreitamento de laços sociais. Vale a pena enfatizar que festa é um dos objetos de troca citados por Mauss (MAUSS, 1974, p.45). Ela faz a tessitura, a trama e a costura de laços sociais. É um momento de grande coesão do grupo.

Todavia, haverá outras trilhas importantes. E, sendo assim, esta pesquisa está igualmente embasada no texto “*O Sagrado de Transgressão. A Teoria da Festa*” de Roger Caillois (1979), autor que, inspirado nas ideias de Émile Durkheim e Marcel Mauss, assume uma teoria da festa. Para ele, festa é o reino do sagrado, pois se opõe ao mundo individualizado e individualizador da rotina. Tem poder revigorante. É o paroxismo da sociedade.

Émile Durkheim (1978) apresenta uma importante direção, com suas colaborações sobre festas e rituais, e é quem faz primeiramente a aproximação entre festas e religiosidade. Para ele, as festas são recreativas e criadoras, oportunidade em que o grupo reanima periodicamente o sentimento que tem de si mesmo e de sua unidade. Ele enriquece a compreensão da festa como um momento de passagem entre o sagrado e o profano.

Para Durkheim, o caráter distintivo dos dias de festa, em todas as religiões conhecidas, é a interrupção do trabalho, a suspensão da vida

pública e privada à medida que não apresentam objetivos religiosos. Esse repouso dos dias de festa tem um caráter eminentemente sagrado. (PASSOS, 2002, p.25).

Portanto,

[...] nos dias de festa, a vida religiosa atinge um grau excepcional de intensidade. Nos momentos/situações de efervescência – leia-se nos dias de festa, “os indivíduos procuram-se mais e reúnem-se mais”, de modo que “vive-se mais e de maneira diferente do que normalmente”. As mudanças não são apenas de nuances e de graus; o homem torna-se outro. (DURKHEIM, 1985, p. 301 e 439).

Lévi-Strauss (1976) é outro importante caminho. Contribui, ao estabelecer distinções entre os ritos históricos e comemorativos; esse autor focaliza, como função do ritual, integrar oposições, o presente e o passado, a diacronia e a sincronia, demonstrando que os ritos históricos transportam o passado para o presente, conciliando o inconciliável, a questão da vida e morte, cidade e campo etc. É de fundamental relevância sua análise estrutural sobre o significado da figura de Papai Noel e suas implicações para a compreensão do Natal como um ritual que aborda relações intergeracionais.

Eliade (1999) também busca a estrutura e a essência dos fenômenos religiosos, visando a compreender o *homo religiosus*; ajuda na compreensão das festas e suas relações com o mito, com o sagrado e o profano; colabora, asseverando que a festa é um retorno às origens: uma ucronia, ou seja, são percursos cíclicos que vivificam a história.

Outra questão intrinsecamente ligada à festa e aos ritos é o calendário. Le Goff traz importantes orientações e contribuições em relação a esse aspecto, considerando-o elemento essencial do poder e afirmando que os detentores do poder – os reis, padres e revolucionários – são, ao mesmo tempo, os senhores do calendário.

Tomaz Tadeu da Silva (1995) coopera para uma compreensão da festa no currículo escolar, com seu estudo sobre o currículo formal, vivido e oculto, que nos constrói e nos reconstrói enquanto sujeitos.

Esses autores, entre outros, fornecem pistas importantes para a investigação e foram utilizados durante todo o processo da pesquisa, tanto como base para as observações, como para suas análises, de modo que são eles os meus principais

interlocutores, mesmo porque poucos educadores se preocuparam com a festa como objeto de estudo.

Busca-se, dessa forma, examinar as festas na escola, através dos caminhos, sugestões e estímulos desses autores, assim como de outros constantes na bibliografia. Procura-se também compreendê-las como fato social total, tridimensionalmente, com suas respectivas dimensões históricas ou diacrônicas, seus aspectos sincrônicos e fisiopsicológicos, como nos ensinou Marcel Mauss.

Parafraseando Lévi-Strauss (apud PEREZ, 2002, p.18), o que intento é mostrar que a festa não é somente boa para dela se participar: é igualmente boa para ajudar a pensar, refletir sobre os fundamentos do vínculo coletivo, o que faz sociedade – e acrescento: o que faz escola.

2.1 Metodologia

A análise maussiana serve de diretriz a esta pesquisa, visto que a compreensão da festa está especialmente norteadada em Marcel Mauss (1974), inaugurador da moderna Antropologia Social. Desse modo, a festa comemorativa é compreendida como Fato Social Total.

Contudo, para Mauss, o que seria compreender a festa como um fato social total?

De antemão, coloca-se em relevância a dificuldade em trabalhar as ideias de Marcel Mauss, na medida em que inexistente uma sistematização de seu pensamento, ou seja, em sua obra. Singularmente, ele “esboça ideias, intuições iluminadas e cheias de promessas, que abandonam embrionárias, retoma a seguir em algum texto para continuar desenvolvendo-as, ou então as esquece definitivamente” (BRUMANA, 1983, p.13). No entanto, mesmo que sistematizações sejam consideradas empobrecedoras, sua ausência dificulta o trabalho e algumas vezes até nos confunde e desmotiva.

Porém, é um autor ímpar, encantador. Sua obra é invariavelmente elaborada com uma erudição que impressiona e que faz lembrar antropólogos evolucionistas, tais como Tylor, Morgan, Frazer etc., os quais, na tentativa de transpor os sucessivos degraus de uma determinada escala evolutiva, possuíam também incontestável erudição. Coincidentemente, como os evolucionistas, Marcel Mauss

igualmente não faz pesquisa de campo, muito embora, contraditoriamente (a propósito, o paradoxal se revela algumas vezes em Mauss), tenha sido um instigador das pesquisas etnográficas.

Quanto à metodologia proposta por Marcel Mauss, devido a sua abrangência e profundidade, é quase inacessível, tornando sua recomendação quase um convite à frustração, já que sua obra é fragmentada em centenas de ensaios e resenhas.

Brumana (1983), na “*Introdução às Idéias de Marcel Mauss*” garante que “uma dificuldade em Mauss é a ausência de uma ordem, de um princípio diretor em sua produção. Qualquer eixo, qualquer ideia diretriz que nela se queira ver é, de certa forma, produto da decisão do leitor, do intérprete; toda leitura de Mauss é também uma re-escritura” (BRUMANA, 1983, p.14).

Lévi-Strauss, na “*Introdução à Obra de Marcel Mauss*” (1974), se diz surpreendido pelo modernismo do pensamento de Mauss e vê no “*Ensaio sobre a Dádiva*”, sem contestação possível, a obra prima do autor. Foi nesse texto que Mauss (1974) introduziu a noção de fato social total.

Assim, a apreensão do Fato Social Total, como unidade de investigação que deverá ser construída pelo investigador, deverá assumir uma maneira tridimensional, onde “deverá fazer coincidir a dimensão propriamente sociológica com os seus múltiplos aspectos sincrônicos; a dimensão histórica ou diacrônica; e, finalmente, a dimensão fisio-psicológica” (MAUSS, 1974, p.14).

Além disso, a noção do Fato Social Total não deve encerrar em si a ideia de meras conexões, entre diferenciados sistemas analíticos, posto que

[...] o fato social total não chega a ser total pela simples reintegração dos aspectos descontínuos: familiar, técnico, econômico, jurídico, religioso, seja qual for o aspecto pelo qual poderíamos ser tentados a apreendê-lo exclusivamente. (MAUSS, 1974, p.14).

Nessa perspectiva, o Fato Social Total não é estático, isto é, constituído pela somatória, assim como queriam os funcionalistas, mas, pelo contrário, é dinâmico, inclusive porque, em Mauss, o estudo do concreto por si só já é completo, na medida em que, para o autor em questão, “não há nenhum fenômeno social que não seja

parte integrante do todo social” [...] um estado de consciência ou uma parte de nosso caráter são não uma parte separável de nosso eu, mas nós mesmos num determinado momento” (MAUSS, 1981, p 35 e 89). Por isso, segundo seu ponto de vista um determinado fenômeno social traz contido em si a essência do todo, onde a simultaneidade de fatores (econômicos, jurídicos, religiosos etc.) está presente.

Nesse sentido, as preocupações de Mauss, no que concerne ao Fato Social Total, fazem com que seu pensamento seja apreendido por uma visão ora funcionalista, ora dialética, como também estruturalista. Na verdade, as correntes clássicas da teoria antropológica podem ser facilmente depreendidas da obra de Marcel Mauss. É uma tarefa razoavelmente simples discernir as diferentes escolas, no trabalho desse estudioso.

Na *Introdução* feita por Lévi-Strauss à obra de Mauss, percebe-se uma tentativa de estruturalização de seu pensamento; no entanto, supor que a análise estrutural estaria presente em Mauss seria, sem dúvida, um exagero. O que ocorre é que Mauss, devido à sua diversidade de interesses em relação ao social, alude para

[...] o caráter inconsciente do costume como o foco de investigação do etnólogo. Essa descoberta de Mauss estabeleceu um conjunto de diretrizes sob cujo império a Antropologia haveria de se desenvolver. Surge – creio que pela primeira vez a lingüística, como paradigma da investigação etnológica, na medida em que se reconhece que o costume é da ordem da linguagem, isto é, de cujas regras os agentes não possuem consciência. [...] “Claude Lévi-Strauss formulou esta idéia com precisão, mas na esteira de Mauss”. (OLIVEIRA, 1979, p.23-24).

Enfocado o estruturalismo, reporte-se ao funcionalismo, ainda fixando a figura de Lévi-Strauss, porque é ele quem chama a atenção para esse aspecto da questão, embora contestado por Roberto Cardoso de Oliveira. Dessa maneira, segundo Lévi-Strauss,

[...] o hau não é a última razão de troca: é a forma consciente pela qual os homens de uma sociedade determinada, onde o problema tinha particular importância, aprenderam uma necessidade inconsciente cuja razão está alhures. No momento mais decisivo, Mauss é tomado de hesitação e escrúpulo. (LÉVI-STRAUSS, 1974, p.25-26).

Percebe-se, nessa passagem, que Lévi-Strauss dirige a Mauss a mesma crítica feita aos funcionalistas, por acreditar que o máximo que se obtém com a

abordagem funcionalista é a detecção de modelos conscientes, normas e padrões de comportamento da sociedade e, para Lévi-Strauss, os modelos conscientes seriam justamente os mais pobres em significação. Roberto Cardoso de Oliveira procura contestar a crítica feita por Lévi-Strauss, argumentando que “a explicação sociológica (em Mauss) está terminada, quando se descobre o que as pessoas crêem e pensam” (OLIVEIRA, 1979, p. 33) e que, realmente, Mauss não subtrai o consciente, não conferindo assim, ao inconsciente a responsabilidade pela prática social (OLIVEIRA, 1979, p.33-34).

Transparece, ainda, nas propostas marxistas da obra maussiana, a dialética, pensamento este testemunhado por Claude Dubar (apud OLIVEIRA, 1979, p.34-36) e por Eunice Durham (DURHAM, 1978, p.169-172).

Na verdade, o Fato Social Total também pode ser constituído como “síntese de múltiplas determinações” ou uma construção a *posteriori*, como prefere Durham; o que, em si, não encerraria uma verdade. Todavia, onde estaria a “verdade em Mauss?” Esta é uma questão complexa, na medida em que se interposicionam conceitos funcionalistas, estruturalistas e dialéticos (e, às vezes, até um ranço evolucionista que, no entanto, por si só, não explica a criatividade, substância e genialidade do autor. Por essa razão, Mauss é considerado um inovador, introdutor da Moderna Antropologia Social, e seu pensamento ainda é influente na compreensão dos “fenômenos gerais da vida social”. Suas ideias seminais e suas sugestões e estímulos abriram caminho para uma série de pesquisas. Mesmo que seus discípulos tenham enveredado por caminhos diferenciados, suas ideias, tais quais germes, encontram-se firmemente estabelecidas, cujo objetivo último seria a apreensão do Fato Social Total. E, para Lévi-Strauss e muitos outros, este é o conceito-chave de sua obra (LÉVI-STRAUSS, 1974, p.29).

Com exceção de em *Ensaio Sobre a Dádiva* (1974), onde o Fato Social é quase que palpável, essa noção, aparentemente, é relegada a segundo plano no restante de seus trabalhos. Assim, em relação à sua obra, este trabalho está especialmente fundamentado no texto acima mencionado e em outro texto, *Educação, Tradição e Transmissão da Coesão Social* (MAUSS, 1981).

Buscamos, dessa forma, compreender o significado das Festas na Escola, convergidas e reflexas no Calendário Escolar existente nas Escolas Públicas. É

uma tentativa de elucidação do sentido e da importância das comemorações escolares, ou melhor, das festas comemorativas religiosas, na escola.

Este trabalho pretende demonstrar a presença da religiosidade quando esta é uma prática decorrente em um determinado meio social, ou seja, da escola, através de seu calendário e de suas comemorações e celebrações festivas. Segundo Marcel Mauss, “é o direito, a moral e a religião que impõem ritmo e uniformidade no interior dos subgrupos, ritmo e unidade de movimentos e de espírito em todos os subgrupos”. Para ele, o fenômeno da coesão é sempre moral e colorido de religião (MAUSS, 1981, p.112). É o que procuraremos mostrar.

2.2. Procedimentos

O ponto de partida de nossa investigação foi uma cuidadosa revisão bibliográfica, porque o propósito deste trabalho foi analisar os sentidos das festas comemorativas sob o enfoque e pressupostos de teóricos e pesquisadores que estudaram o tema. Trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de uma maior aproximação de um fenômeno ainda pouco explorado, no caso, a relação entre festas e escola.

Nas etapas finais da pesquisa, entretanto, senti necessidade de complementá-la com exemplos “vivos”, quer dizer, com informações de primeira mão sobre o imaginário escolar, sobre as ideias e sentimentos dos professores em relação às festas escolares. Deve-se reconhecer que, de antemão, seria difícil pesquisar em profundidade cada uma das três festas exemplificadas neste trabalho, apenas a partir de livros, revistas e periódicos e nem era isso que me propusera originalmente e, sim, a fazer uma análise da bibliografia clássica existente sobre festas, a fim de analisar a cultura escolar festiva, dialogando com autores que discutem o assunto, currículo e calendário festivo, enfim, propor uma análise da festa enquanto evento que organiza o tempo e o espaço escolar. Sendo assim, faz parte deste trabalho argumentativo mostrar a dimensão sincrônica e diacrônica de uma festa religiosa em sua perspectiva tridimensional, ou seja, como um feixe, um entrecruzamento de tempos, espaços e emoções, como nos ensina Lévi-Strauss, embasado nas ideias de Marcel Mauss.

Por esta razão, procedi à submissão de nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade

Estadual Paulista, Presidente Prudente, cuja aprovação para o início dos trabalhos se deu em 03 de abril de 2009 (vide anexo), visto que o trabalho de campo envolve seres humanos – professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, mais precisamente no município de Cornélio Procopio.

Após esses procedimentos, iniciei uma sondagem no ambiente de pesquisa através de conversas com professores na escola escolhida, apoiada num roteiro semiestruturado, que permitiu algumas variações em relação aos procedimentos, de acordo com manifestações dos sujeitos com os quais fiz contato.

Esses contatos preliminares permitiram algumas inferências no que diz respeito às concepções dos sujeitos sobre o tema festas na escola, além de orientar para os procedimentos seguintes, isto é, as entrevistas-piloto bem como as entrevistas propriamente ditas. Esses procedimentos foram realizados em agosto de 2009, no início no semestre letivo da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

Para isso, se realizaram doze (12) entrevistas, através de um roteiro pré- formulado, contendo 18 questões (vide anexo).

Algumas vezes, porém, foi necessário adaptar as perguntas aos professores entrevistados. Em consequência, para a pesquisa de campo, se optou pela técnica de entrevista semiestruturada, pois se trata de um instrumento adequado para a obtenção de dados e informações que nem sempre evidenciam uma objetividade imediata, além do que esta técnica permite uma interlocução dinâmica entre os envolvidos, sem a rigidez dos esquemas de perguntas e respostas padronizadas.

Segundo Triviños (1994), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados. O mesmo autor entende por entrevista semiestruturada

[...] em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiado em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de sua experiência dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1994, p.146).

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2009, na própria escola selecionada, gravadas mediante o consentimento do entrevistado e, em seguida, transcritas textualmente.

O tempo médio de cada entrevista foi de 45 minutos, iniciando com um breve relato do objetivo que se propunha, do compromisso na guarda do sigilo da identidade do informante e da coleta de dados gerais.

Mergulhar nas palavras, captar o sentido, exige a definição de condições e regras de análise, partindo de inferências arbitradas por mim à luz do referencial teórico adotado.

Sendo assim, utilizei os referenciais da análise de Marcel Mauss para o tratamento das informações, bem como da coerência do conjunto. Tratava-se de compor um quadro geral a partir de entrevistas individuais. A análise procurou, de antemão, perceber o sentido que cada um desses discursos poderia ter como parte de um discurso mais geral.

De acordo com Marcel Mauss, procurou-se construir o fato social total, buscando fazer coincidir a dimensão diacrônica, sincrônica e psicológica, através das entrevistas com os professores porque, segundo Lévi-Strauss (1974), é somente nos indivíduos que esta tríplice abordagem do fato social total pode ser feita. Dessa forma, a principal intenção era saber se o discurso dos professores era contraditório ou não em relação aos modelos, ou seja, às ideias dos autores alinhados nas referências bibliográficas.

As respostas foram agrupadas por categorias a partir das questões norteadoras deste trabalho e os dados coletados nas entrevistas, sendo elaboradas sínteses correspondentes. O material foi separado em cinco categorias: festas e socialização; festas e paroxismo, a festas e o sagrado, festas e calendário e festas e currículo escolar. Tais categorias consistiram, pois, nos cinco eixos de nossa análise dos dados.

Na apresentação dos resultados, os textos que representam as falas dos entrevistados nem sempre são sequenciais. Sempre que uma sentença contiver colchetes com reticências, [...] significa que se trata de um recorte. As reticências isoladas indicam que houve interrupção do pensamento do entrevistado.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, com professores do CEEBJA, escolhidos aleatoriamente e de acordo com a disponibilidade de cada um, cujo perfil é o seguinte:

Responderam o questionário 12 professores do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Cornélio Procopio – PR, ora em diante nomeado CEEBJA.

Com relação à revisão bibliográfica, enfrentamos algumas dificuldades. A primeira dificuldade foi a escassez de estudos educacionais relativos às festas comemorativas escolares. Aliás, o estudo da festa é normalmente um ponto inserido nos estudos sócio-antropológicos ou nas teorias da religião.

A segunda dificuldade referente à bibliografia é que pediam atualizações nem sempre existentes ou possível, e a discrepância entre a grande quantidade de trabalhos sobre festas e a qualidade de dados que é possível encontrar neles. São muitas as publicações que descrevem a festa em tom folclórico, saudosista, preconceituoso e que inferem juízos de valor. Ou que veem a festa apenas como uma prática de ensino. Pouco as descrevem em sua vitalidade e potencialidade, além de fonte de conhecimento sobre sua cultura, sua identidade, sobre sua história, seu caráter lúdico, sacro-profano, enfim, sobre um modo de refletir sobre sua própria experiência de estar no mundo.

A terceira dificuldade significativa se deu em relação aos estudos acadêmicos da festa. Tais estudos são bastante recentes, embora seja possível encontrar trabalhos da década de 1930 ou mesmo anteriores. Muitos estudos não estão publicados, ou publicados por pequenas editoras de difícil acesso o que demonstra o quanto o estudo das festas e outras dimensões do lazer foram colocados à margem da vida social, privilegiando a dimensão do trabalho.

O pequeno volume de trabalhos sobre festas comemorativas escolares foi motivo de apreensão. Sobre a Festa Junina, Páscoa e Natal, por exemplo, as informações mais recentes a que tive acesso são as de Alice Itani, publicadas em 2003. Quanto às Festas Juninas, obtive novas informações nos trabalhos de Jadir de Moraes Pessoa, publicadas em 2005, os textos básicos em que me apoio. Sobre a Páscoa, também utilizei o texto da historiadora Anne Martin-Fugier, de 1995. Quanto ao Natal,

o texto de Lévi-Strauss, Papai Noel Supliciado, foi de grande valia, este publicado em 1959.

Para as Festas Juninas, Páscoa e Natal, as fontes eram basicamente folclóricas ou teológicas. Foi essa dificuldade que me levou à *internet*, em busca de informações mais atualizadas, onde se pode encontrar trabalhos interessantes, importantes. Além da contribuição desse material, nosso trabalho está ancorado em estudos clássicos da antropologia sobre a festa, juntamente com as entrevistas dos professores, agrupadas por assunto, que fazem parte do conjunto de dados sobre os quais apoio minhas conclusões.

3. FESTA: REVISÃO DE CONCEITOS E DEFINIÇÕES

3.1. A teoria da festa

Na construção da “teoria da festa”, Caillois (1979) entende a festa como recurso ao sagrado. Ao sagrado de transgressão. Festa para ele, é o paroxismo da vida, pois rompe com as preocupações cotidianas que se opõem à vida regular, à máxima *quieta non movere*, tão cara aos jesuítas. A efervescência da festa opõe-se à ordem do mundo. Diz que a festa define-se pela dança, o canto, o beberete.

“É preciso que toda gente se divirta à grande, até se prostrar”. É a lei da festa (CAILLOIS, 1979, p.96).

Festa é um mundo de exceção. É o próprio reino do sagrado.

A festa nasce sob o signo da religiosidade.

Nas cosmogonias, os deuses criadores do universo são muitas vezes, explicitamente, os organizadores das festas e os criadores do calendário.

No Antigo Testamento está escrito: "E disse Deus: "Que haja luzeiros no firmamento do céu para separar o dia e a noite: que eles sirvam de sinais, tanto para **as festas**, quanto para os dias e os anos. E assim se fez" (GÊNESIS 1:14,15, Bíblia de Jerusalém).

Sendo assim, as festas marcam o tempo.

E sobre esse versículo e a importância das festas, Amaral (1998) afirma:

[...] os luzeiros são o sol e a lua, e indicam deste modo que eles devem marcar não apenas a passagem do tempo mas, antes ainda, o **tempo da festa**. Do mesmo modo, a festa se apresenta como mediação entre o passado e o futuro, realizado no presente e através da qual a humanidade poderia caminhar no tempo, tanto para frente quanto para trás. Em todo o Antigo Testamento, inclusive, é o próprio Deus Jeová quem determina a realização de festas, indicando datas, períodos, sacrifícios e toda a dieta da festa. No Novo Testamento, há passagens significativas da valorização da festa [...] (AMARAL, 1998,p. 59-60).

Ainda no Antigo Testamento, Deus se manifesta a Moisés, propondo que o povo hebreu saia do Egito para que com Ele festeje (Ex. 3:18). A festa é um protesto contra a escravidão (Dt. 5,12-15).

Em Ex 24.11, está escrito: "contemplaram a Deus, comeram e beberam", o que, segundo Passos (2002, p. 137), não há jeito mais conciso para resumir a festa.

Em latim, a festa é *féria* e significa “dia livre”, tempo em que os escravos não eram obrigados a trabalhar.

Nesse sentido, festa implica saciedade, descanso, alegria e liberdade. É a ruptura da monotonia e dos dias úteis ou comuns.

“O dia de festa, o simples domingo, é antes um tempo consagrado ao divino, em que o trabalho é interdito, em que se deve repousar, gozar e louvar a Deus” (CAILLOIS, 1979, p. 97).

Caillois diz que cabe a Durkheim o mérito de ter reconhecido a elucidação que as festas proporcionam em comparação com os dias úteis, bem como à distinção entre o sagrado e o profano. As festas estariam em oposição à vida estival, quase que inteiramente laica. Seria um tempo de exaltação religiosa, um período sagrado da vida social no qual as regras estão suspensas. É o que Caillois (1979) escreve, no texto *O Sagrado de Transgressão: Teoria da Festa*, quando toma a festa por objeto de estudo embasado nas teorias de Durkheim, Marcel Mauss e Lévi-Strauss.

Para Caillois (1979) e para muitos outros depois dele, não se encontra desenvolvimentos particularmente novos após as reflexões de Émile Durkheim que, em 1912, apresenta vários comentários sobre a relação entre o ritual e as festas, em *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. Nesse texto, o autor afirma que os limites que separam os ritos representativos das recreações coletivas são flutuantes e afirma que uma característica importante de toda religião é exatamente seu elemento recreativo e estético. Dessa forma, Durkheim aproxima as festas ao sentimento religioso do homem, e justifica:

Toda festa, mesmo quando puramente laica em suas origens, tem certas características de cerimônia religiosa, pois, em todos os casos ela tem por efeito aproximar os indivíduos, colocar em movimento as massas e suscitar assim um estado de efervescência, às vezes mesmo de delírio, que não é desprovido de parentesco com o estado religioso.

Pode-se observar, também, tanto num caso como no outro, as mesmas manifestações: gritos, cantos, música, movimentos violentos, danças, procura de excitantes que elevem o nível vital, etc. Enfatiza-se freqüentemente que as festas populares conduzem ao excesso, fazem perder de vista o limite que separa o lícito do ilícito. Existem igualmente cerimônias religiosas que determinam como necessidade

violar as regras ordinariamente mais respeitadas. Não é, certamente que não seja possível diferenciar as duas formas de atividade pública.

O simples divertimento... não tem um objeto sério, enquanto que, em seu conjunto, uma cerimônia tem sempre uma finalidade grave. Mas é preciso observar que talvez não exista divertimento onde a vida séria não tenha qualquer eco. No fundo a diferença está mais na proporção desigual segundo a qual esses dois elementos estão combinados. (DURKHEIM, apud AMARAL, 1998, p.25).

São três as principais características de todo o tipo de festa, para Durkheim:

- A superação das distâncias entre os indivíduos;
- A produção de um estado de efervescência coletiva;
- A transgressão das normas coletivas.

Caillois também se refere ao trabalho de Marcel Mauss como um dos melhores exemplos do contraste entre esses dois gêneros de vida, entre o sagrado e o profano. Trata-se de um trabalho sobre as estações das festas na sociedade esquimó e pode-se encontrá-lo no texto *Ensaio sobre a Dádiva* (MAUSS, 1974). Ocorre que, no inverno, essa sociedade comprime-se e tudo se faz e se passa em comum. Ao passo que, no verão, tornam-se isolados em suas tendas, numa imensidade quase desértica, tempo em que encontram sua subsistência sozinhos; ao passo que o inverno aparece como um tempo de exaltação religiosa contínua, como uma longa festa. Época de transmissão dos mitos e dos ritos.

Os próprios habitantes da região, os Kwakiutl³ dizem: “No verão o sagrado está por baixo, o profano por cima; no Inverno o sagrado está por cima, o profano por baixo”. E Caillois diz que é impossível ser mais claro. Diz também que eles veem a eficácia mágica de suas festas. E manifestam de contínuo o êxito dos ritos que prometem indiretamente mulheres fecundas, ricas colheitas, guerreiros valentes, caça abundante e muita fartura.

Enfim, a festa preenche uma função: irrompe como uma brusca deflagrada após uma longa e severa compressão. E lembra Confúcio, quando justificava

³. Kwakiutl, pronunciado Kwah-kee-oo-tel ou Kwah-kee-olth, é o nome do povo indígena americano que viveu em torno de Vancouver Island e à costa continental da Columbia Britânica. A língua da tribo foi Wakashan. Os Kwakiutl também habitaram a costa em partes do Alasca, Washington e Oregon. Franz Boas (antropólogo que viveu entre 1858 e 1942) desenvolveu pesquisas sistemáticas junto a esse grupo tribal. Disponível em: http://www.netsaber.com.br/biografias/ver_biografia_c_2021.html. Acesso em: 02 nov. 2009.

os rega-bofes dos camponeses da China: “que não se deve manter o arco sempre tenso sem nunca afrouxar, ou sempre frouxo sem nunca o esticar” (CAILLOIS, 1979, p.98).

E, via de regra, esta é a finalidade da festa.

Festas também estão estreitamente relacionadas aos ritos agrários.

Desse modo, todos os anos, a vegetação se renova e a vida social, institucional, inaugura um novo ciclo. O existente precisa ser rejuvenescido. É preciso recomeçar. Por isso as festas são cíclicas e funcionam num ritmo regular. Tende-se para a imobilidade. O tempo sagrado é uma proteção contra tudo que poderia ameaçar a regularidade cósmica. É um tempo de exceção. É preciso expulsar o mal, a fraqueza, o desgaste. Segundo Caillois, “as instituições não parecem estar ao abrigo desta alternância. Também elas devem ser periodicamente regeneradas e purificadas dos resíduos envenenados para o bem da comunidade” (CAILLOIS, 1979, p.100).

Reencontrar a plenitude da vida e enfrentar um novo ciclo é a função que a festa preenche, por isso é sempre uma atualização do período criador, “dos primeiros tempos do universo em que viviam e agiam os antepassados divinos cuja história é relatada pelos mitos” (CAILLOIS, 1979, p. 101).

Festa compreende o tempo mítico,

[...] onde bastava estender as mãos para colher frutos saborosos e sempre maduros... tempo do ócio, da abundância, da prodigalidade, cujo regresso o homem espera em vão enquanto se vê condenado ao trabalho, à penúria e à poupança. Ao mesmo tempo, mais ou menos obscuramente, ele figura sem dúvida a infância. Não é preciso, para ter a certeza desta asserção, evocar essa saudade do coração, esse declive da memória que conduz o adulto a embelezar ao último grau a recordação dos seus anos de infância que de súbito lhe parece terem sido dedicados à brincadeira, isentos de preocupações, e que ele considera, contra toda a verossimilhança, como o tempo de uma eterna festa num jardim do Éden. Contudo, não há motivo para duvidar de que as duas concepções, a da primeira idade do mundo e a do verde paraíso dos amores infantis, se imbuíram uma da outra. (CAILLOIS, 1979, p.103-104).

Na fórmula de George Dumézil, a festa se constitui numa abertura para o “Grande Tempo”, “o momento em que os homens abandonam o devir para alcançar o reservatório das forças todo-poderosas e sempre novas da idade primordial” (apud CAILLOIS, 1979, p.105).

A festa está diretamente relacionada com a encarnação de antepassados criadores. Muitos autores enfatizam esse laço vital, religioso.

Assim, a festa é celebrada no espaço-tempo do mito e assume a função de regenerar o mundo real. “Na renovação da vegetação, o animal totêmico volta a ser abundante, [...] visita-se o lugar de onde o antepassado mítico do qual o grupo procede. Alguns autores imitam os feitos e os gestos dos heróis. Trazem máscaras que os identificam com esse antepassado meio-homem, meio-animal” (CAILLOIS, 1979, p. 106). Máscaras e ornamentos são a marca da sua metamorfose, que os leva a passar gradualmente do mundo profano ao mundo do sagrado. E, ainda segundo Caillois, quando a festa termina, a ordem encontra-se novamente instituída (CAILLOIS, 1979, p.108).

Festas estão relacionadas com os ritos de fecundidade e iniciação. Como se viu, garante o renascimento da natureza, uma nova colheita, celebram o direito e o poder da procriação. Conduzem à maturidade a nova geração de homens, uma vez que tomam conhecimento dos mitos, da herança misteriosa e sagrada da tribo.

Segundo Caillois, a festa é a suspensão do tempo comum em busca de atualizar a idade primordial. A festa é o caos reencontrado e de novo moldado. A festa desorganiza a ordem para moldá-la novamente. Traz consigo um tempo de licença criadora. Por isso, é um tempo que tem o seu lugar bem assinalado no calendário.

É um tempo onde almas de outros mundos estão presentes (CAILLOIS, 1979, p.111). Os antepassados ou os deuses vêm-se se misturar com os homens e os mortos saem de suas moradas e invadem o mundo dos vivos.

Caillois lembra que entre os esquimós, de acordo com Mauss, nas festas de inverno, almas veem reencarnar-se e assim afirmar a solidariedade, a continuidade, das gerações do grupo. Depois, solenemente, são mandadas embora para que as condições normais de existência retomem os seus cursos.

Para Caillois, a festa é uma função da devassidão. É um intervalo de confusão. A festa aparece realmente como a suspensão da ordem do mundo. É por essa razão que excessos são permitidos. Tais excessos são normalmente relacionados ao sexo, comida e bebida e o que importa é agir ao contrário das regras. Tudo deve ser efetuado às avessas. O tempo é invertido. Há ausência passageira de autoridade, hierarquia e poder.

A festa, para Caillois, é um tempo de licença e da integração dos jovens na sociedade dos homens. Festa é um tempo de trocas e distribuição de presentes, que possuem uma eficácia mística, um recâmbio de almas. Tornam a caça frutuosa. “Sem generosidade não há sorte”, diz Mauss. Quer dizer, “a troca das prendas tem a finalidade de produzir a abundância de riquezas”. Também tem a função de retemperar a coesão da existência social. A economia, a acumulação, a medida, gestos regulados do trabalho, definem o ritmo da vida profana. A prodigalidade, os excessos, inclusive de linguagem, define o ritmo da festa. E “o intermédio periódico da vida sagrada interrompe a profana e lhe proporciona juventude e saúde” (ibid., p.118).

Caillois define a festa como uma paródia do poder e da santidade. São atos às avessas onde há inversão das relações sociais. Lembra as saturnais romanas ou a festa medieval dos Loucos ou Inocentes nas quais o carnaval moderno é uma espécie de eco moribundo. Nas Saturnais Romanas, um falso rei, com um poder efêmero, tinha um destino trágico. Eram permitidas todas as devassidões, todos os excessos, mas reservava-lhes a morte no altar do deus-soberano Saturno. Depois de morto o rei do Caos, tudo entrava em ordem. A festa dos Loucos ou Inocentes lembra o caráter de paródia numa transposição de clérigos e leigos. Segundo Caillois, esta se realiza no período de regozijo que principia por volta do Natal. Procede-se à eleição de um papa, bispo ou um abade mascarado, que ocupa o trono até a noite da Epifania. Trazem vestidos femininos e inversão de funções. O rito traz a ideia da substituição de um poder regular por um poder de comédia.

Mas a festa é muito mais complexa que um mecanismo de inversão. Ela traz a ideia de infração e regulação. Ela é a finalização de um tempo decorrido, a eliminação de resíduos produzidos pelo funcionamento de qualquer economia, das máculas ligadas ao exercício de qualquer poder. A festa, para Caillois, seria o paroxismo do curso normal da vida social.

Enfim, assim é definida:

[...] na sua forma mais plena, a festa deve ser definida como paroxismo da sociedade, que ela purifica e renova ao mesmo tempo. Ela é o seu ponto culminante, não só do ponto de vista religioso como do ponto de vista econômico. É o instante da circulação das riquezas, o da distribuição prestigiosa das reservas acumuladas. Ela aparece como fenômeno total que manifesta a glória da coletividade e a retempera no seu ser: o grupo regozija-se então com os nascimentos

sobrevindos, que provam a sua prosperidade e asseguram seu futuro. Ele recebe no seu seio estes novos membros através da iniciação, que funda o seu vigor. Despede-se de seus mortos e afirma-lhes solenemente a sua fidelidade. É ao mesmo tempo a altura que, nas sociedades hierarquizadas, se aproximam e confraternizam as diferentes classes sociais e em que, nas sociedades de fraternidade, os grupos complementares e antagônicos se confundem, atestam a sua solidariedade e fazem colaborar na obra de criação os princípios místicos que eles encarnam e que habitualmente se tem o hábito de não misturar. (CAILLOIS, 1979, p.123).

Para Caillois, a festa busca expressar a unidade, a coesão social. Para Mauss também. Inclusive, aquele cita uma passagem de Mauss, quando um polinésio diz: “As nossas festas são o movimento da agulha que serve para ligar as partes do telhado de palha, para fazer um só teto, uma só palavra. São as mesmas coisas que retornam, o mesmo fio que passa” (MAUSS, 1974, p.72).

Nas festas há reciprocidade, troca. De acordo com Mauss (1974, p.61), como já se viu, “a troca de presentes produz abundância de riquezas”. Na troca, misturam-se sentimentos e pessoas: “no fundo, são misturas. Misturam-se as almas nas coisas, misturam-se as coisas nas almas. Misturam-se as vidas, e é assim que as pessoas e coisas misturadas saem cada qual de sua esfera e se misturam: o que é precisamente o contrato e a troca”. As dádivas oferecidas aos homens e aos deuses têm também por fim comprar a paz para uns e outros. Afastam-se dessa maneira os maus espíritos (ibid., p.71).

Caillois registra que as tais festas extenuantes e ruidosas cessaram sob a influência da colonização, a sociedade perdeu o vínculo e desagregou-se.

Mas, reunidas numa única estação ou disseminadas pelo decurso do ano, as festas permanecem em conjunto com as sociedades e instituições e parecem preencher por toda parte uma função análoga. Ela constitui uma ruptura na obrigação do trabalho, uma libertação das limitações e das sujeições da condição do homem. Segundo Caillois, é o momento em que se vive o mito, o sonho. São utópicas.

Mas, conforme a complexidade social vai se acentuando, há menos interrupções do curso comum da vida, menos festas, porque a turbulência geral já não é possível, e ao sistema a rotina é necessária. O autor frisa que “ela deixa de se produzir em datas fixas ou numa vasta escala. Dir-se-ia que se diluiu no calendário, como se reabsorvida na monotonia, na regularidade necessária. As férias sucedem então as

festas. É certo que continua a tratar-se de um tempo de dispêndio de livre atividade, de interrupção de trabalho regulado, mas é uma fase de repouso e não de paroxismo”.

Conforme Caillois, os valores encontram-se completamente invertidos. Para ele, as férias aparecem como um vazio e são impotentes para a satisfação dos indivíduos. A felicidade que elas proporcionam está relacionada ao afastamento dos aborrecimentos, das preocupações. Mas, em férias, isola-se do grupo em vez de comunicar-se com ele no instante da exuberância de cada um, na hora do regozijo de cada um. Por isso, “as férias não constituem, ao contrário da festa, a enchente da existência coletiva, mas a sua estiagem” (CAILLOIS, 1979, p.124).

Parece que desde o aparecimento dos Estados fortemente constituídos e na medida em que sua estrutura se afirma a antiga alternância entre festa e labor, êxtase e domínio de si, ordem e caos se vira substituída por uma ordem completamente diferente no mundo moderno que, segundo Caillois, trata-se da tranquilidade regulada e da violência obrigatória, da prosperidade e da destruição dos resultados da prosperidade ou, ainda, da guerra e da paz.

3.2. Festa comemorativa

Qual o significado de festas comemorativas? Ou comemorar as festas?

A palavra comemorar, em sua raiz etimológica significa “lembrar com” ou “relembrar junto com os outros, aquilo que é mais importante para as pessoas, para os grupos ou comunidades” (SILVA, 2008, p.191).

Para uma maior compreensão da festa comemorativa, antes, é necessário entendê-la como um ritual.

“As festas são, por outro lado, rituais nos quais se dramatizam os valores mais importantes dos grupos sociais ou comunidades” (SILVA, 2008, p.191-192).

Na verdade, festas comemorativas são rituais de passagem.

Mas, o que é ritual? A princípio, todo ritual é religioso.

De início, há outros ritos além dos religiosos? Admitimo-lo implicitamente, pois falamos corretamente de ritos mágicos. A magia, de fato, compreende todo um conjunto de práticas que nos

autorizamos a comparar às da religião. Se há alhures outros ritos além dos que são chamados de religiosos, é na magia que eles se encontram. (MAUSS, 1974, p.173).

O rito ganha independência de objeto social por volta de 1958, podendo ser definido como liturgia, culto, celebração, sacramento. Antes dele, os ritos eram um estágio do pensamento anterior ao saber científico, como pode ser visto na leitura do “Ramo de Ouro”, de Frazer (1978). Ele pensava os ritos mágicos baseados em leis de similitude: o semelhante engendrando o semelhante. Mas é a partir do início do século XX que a ritologia começou a ter peso científico, a reboque, com a acumulação de dados como a do folclorista Van Gennep (1974), que procura identificar os ritos de passagem, e pelos sociólogos da Escola Francesa, em particular Emile Durkheim e Marcel Mauss.

Os antropólogos entendem os ritos como vitais para a sociedade porque recriam, renovam ou restauram a identidade do grupo e da sociedade. Mas a Antropologia Cultural nem sempre entende as festas como rituais porque, em sua complexidade, festa é um contexto, um ambiente, um fenômeno e, para Velasco (apud MARTINS, 2007), não é reduzível a um ritual ou cerimônia.

Ritual é uma forma de interação. E brincadeira e divertimento também são formas de interação.

Durkheim diz que há parentesco entre as festas e o estado religioso e que não há divertimento onde não haja ecos da vida séria.

A propósito, para Roberto da Matta, “brincar” significa literalmente “colocar brincos”, isto é, unir-se, suspender as fronteiras que individualizam e compartimentalizam grupos, categorias e pessoas (DA MATTA, 1981, p.49).

E ainda segundo Durkheim,

[...] no divertimento em grupo bem como na religião, o indivíduo desaparece e passa a ser dominado pelo coletivo. Nesses momentos 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. Isso porque, com o tempo, segundo o autor, a consciência coletiva tende a perder suas forças. Assim, os rituais religiosos e as cerimônias festivas são imprescindíveis para reavivar os laços sociais. Desta maneira, as festas seriam uma força no sentido contrário à dissolução dos laços sociais. Ou seja, as festas e as religiões refazem e fortificam o espírito

fatigado por aquilo que há de muito constrangedor no trabalho cotidiano. Nas festas, os indivíduos têm acesso a uma vida menos tensa e mais livre e sua imaginação está mais à vontade. (DURKHEIM, apud AMARAL, 1998, p. 26-27).

Para Durkheim, o rito constitui uma expressão simbólica dos valores fundamentais que unificam os membros de uma sociedade, reconhecendo nos ritos a maneira geral de expressão da sociedade e da cultura. Para o autor, o rito deve ser eficaz. Graças aos ritos, os homens se reúnem, comemoram seu passado comum, mantêm os elos estabelecidos entre si. Enfim, possuem um caráter normativo. Tal eficácia estaria relacionada com a submissão à norma ou preceito ritual que liga o indivíduo à coletividade. Enfim, é a sociabilidade do rito que substitui a própria eficácia. Ou seja, periodicamente, eles recriam o ser moral da sociedade do qual dependem todos os seus membros.

Também é importante reconhecer em Durkheim o mérito de ter laicizado o rito, ao socializá-lo.

Porém, para Lévi-Strauss, a teoria durkheimiana dos ritos parece ser vulnerável, posto que Durkheim faça derivar da afetividade esses fenômenos sociais que são os ritos. Diz que sua teoria do totemismo parte da necessidade e termina em um recurso ao sentimento. Para o autor estruturalista, não são as emoções sentidas no momento das reuniões e cerimônias que engendram e perpetuam os ritos, mas a atividade ritual que suscita as emoções.

É importante observar que, para Durkheim e, mais tarde, para Lévi-Strauss, as operações materiais do rito são a revelação das operações mentais e é necessário ler as relações racionais por meio de símbolos, que traduzem uma relação de significantes e significados.

Durkheim (1978) já observava o aspecto recreativo da religião, e a cerimônia religiosa é, em parte, um espetáculo, isto é, a representação dramática de um mito ou de um evento histórico. Por isso, a ambiguidade seria o primeiro termo de definição da festa, pois ela refere-se a um objeto sagrado ou sacralizado e tem necessidade de comportamentos profanos.

Mas, afinal, o que é festa comemorativa?

Festas comemorativas são rituais de passagem. O homem comemora as mudanças com festas. A passagem do sol, as mudanças climáticas, as mudanças de atividades, de *status*, os nascimentos e as mortes, as vitórias etc.

É um exercício, uma construção da memória coletiva.

A festa é um tempo significativo, que contrapõe o espaço/tempo lúdico ao espaço/tempo trabalho. E, assim, o conceito de ritual também pode ser definido como a busca de criar mecanismos que signifiquem uma ruptura no tempo, representando um tempo cheio de significado próprio. Enfim, a ritualização é um processo que implica a encarnação de símbolos, associações simbólicas, mediante gestos, ações que representem sentido especial para quem os pratica, num dado contexto.

As festas têm um tempo e, para Durkheim, ultrapassam o tempo cotidiano, ou seja, acontecem de modo extracotidiano, embora necessitem selecionar elementos característicos da vida cotidiana.

O tempo da festa pode ser igualmente apontado como um princípio classificatório: no limite, tudo é festa, durante o tempo da festa, o que faz dela um fato social total, no sentido maussiano: uma multiplicidade de relações de diversas naturezas (religiosas, econômicas, artísticas, lúdicas etc.) a diferencia de uma simples cerimônia.

Ao estabelecer distinções entre os ritos, Lévi-Strauss (1976) cita os históricos e comemorativos, frisando:

[...] vê-se, pois, que o sistema do ritual tem por função vencer e integrar tais oposições: a da diacronia e da sincronia, a dos caracteres periódicos ou aperiódicos que pode apresentar uma e outra; enfim, dentro da diacronia, a do tempo reversível e irreversível, já que, se bem que o presente e o passado sejam teoricamente distintos, os ritos históricos transportam o passado para o presente... dos heróis míticos pode-se dizer realmente que eles voltam, porque toda sua realidade está na sua personificação. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 271).

A festa, para Durkheim, tem função recreativa e libertadora, seja religiosa ou não – e sabemos que foi ele o pioneiro em assinalar tais características. Contudo, foi Freud quem, em *Totem e Tabu*, propôs pela primeira vez uma definição que, posteriormente, seria utilizada por Caillois: “[...] uma festa é um excesso

permitido, ou melhor, obrigatório, a ruptura solene de uma proibição" (apud AMARAL, 1989, p.37).

Toda festa é um ato coletivo. Ela pressupõe não só a presença do grupo, mas também sua participação, o que diferencia a festa do espetáculo.

As festas podem ser classificadas de várias formas. Duvignaud (1983), ao promover uma definição de festa, acaba por classificá-la em dois tipos básicos: Festas de Participação e Festas de Representação.

Na categoria Festas de Participação, incluem-se cerimônias públicas das quais participa a comunidade. Os participantes são conscientes dos mitos que ali são representados, assim como dos símbolos e dos rituais utilizados.

Já na categoria Festas de Representação, estão aquelas que apresentam atores e espectadores. Estes últimos são inúmeros e os primeiros limitados. São conscientes das regras do jogo (ritos, cerimônias e símbolos), mas percebem o evento de forma variada, conforme o papel que lhes é atribuído.

Durkheim também se pergunta se é possível descobrir o fundo comum da vida religiosa sob a luxuriante vegetação que cobre a mentalidade religiosa, em geral. Para ele, os grupos realizam seus rituais de uma maneira regular, objetivando uniformidade intelectual e moral.

Para Durkheim, na religião, há uniformidade da conduta. "Os movimentos dos grupos são estereotipados, executam os mesmos atos nas mesmas circunstâncias e esta universidade de conduta não faz senão traduzir uma uniformidade de pensamento". Todas as consciências estão encadeadas nas mesmas correntes e os mitos são compostos de um tema que se repete de maneira sem fim. Infere-se que a imaginação popular e sacerdotal refine, com o tempo, aos poucos, historicamente, suas ideias e suas práticas (DURKHEIM, 1978, p.208).

A festa, os ritos, nas palavras de Durkheim, não constituem toda a religião. Esta não é apenas um sistema de práticas; é também um sistema de ideias, cujo objetivo é exprimir o mundo (ibid., p.231)

É preciso compreender o que Durkheim entende por religiosidade. Para ele, a noção de Deus não é característica de tudo que é religioso, assim como o parentesco nem sempre é constituído pela consanguinidade. Ora, a religião que

Durkheim estudou “é estranha a toda idéia de divindade [...] porque as forças às quais se dirigem os ritos são muito diferentes daquelas que ocupam o primeiro lugar das religiões modernas” (ibid., p. 209).

De acordo com Durkheim, “os primeiros sistemas de representações que o homem se fez do mundo e de si mesmo são de origem religiosa”. São como a ossatura da inteligência. Outra vez não se fala em crenças, pois estas são nascidas “na religião e da religião, são um produto do pensamento religioso” (ibid, p.211); desse modo, queremos frisar que as crenças religiosas e confessionais, embora existam e sub-existam na escola, não representam a primeira preocupação deste trabalho. O problema é que “as representações religiosas são representações coletivas, que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que nascem no seio dos grupos reunidos e que são destinados a suscitar, a manter ou a refazer certos estados mentais desses grupos”. (ibid., p. 212). Para Durkheim, os ritos são coisas sociais, produtos do pensamento coletivo. As festas comemorativas ora mantêm, ora refazem a mentalidade do grupo.

Durkheim enfatiza que os ritos comemorativos são tipicamente religiosos (ibid., p. 221), sejam eles sagrados, sejam profanos. E acrescenta que todas as instituições sociais nasceram da religião, a qual é a imagem da própria sociedade. E tudo se reencontra nela (ibid., p. 225).

Não pode haver sociedade ou instituição que não sinta necessidade de conservar e de reforçar, em intervalos regulares, os sentimentos coletivos e as ideias coletivas que fazem sua unidade e sua personalidade. Como ele ressalta: “[...] numa palavra, os antigos deuses envelhecem ou morrem e outros ainda não nasceram” e então, importa “conservar sua recordação por meio de festas que regularmente renovam os frutos” (ibid., p. 230).

Assim, as cerimônias comemorativas só aparecem no momento em que as sociedades estão fortemente constituídas, para saber aquilo que elas adquiriram e, conseqüentemente, se definir em função de um passado. Devem possuir uma consciência coletiva ativa. O que é, propriamente, a consciência da história (LÉVI-STRAUSS, 1983).

Toda comemoração como bem notaram Caillois (1979) e Eliade (1999), é um retorno às origens: uma ucronia que vivifica a história.

A festa, para Eliade não é a comemoração de um acontecimento mítico, mas sim sua reatualização. Busca reencontrar seu tempo de origem, posto que a festa se desenrola sempre no tempo original, quer dizer, a estrutura do tempo sagrado é atualizada nas festas. E a respeito do tempo sagrado, pode-se dizer que é sempre o mesmo, que é uma "sucessão de eternidades" (MAUSS, 1974). Os participantes da festa tornam-se contemporâneos do acontecimento mítico, ou seja, "[...] saem do seu tempo histórico, quer dizer, do tempo constituído pela soma dos eventos profanos, pessoais e intrapessoais e reúnem-se no tempo primordial, que é sempre o mesmo, que pertence à eternidade" (ELIADE, 1999, p. 79).

Na festa, reencontra-se plenamente a dimensão sagrada da vida, ao se aprender novamente com os deuses. Desse modo, sai do tempo histórico, profano. Eliade (1999) entende tratar-se do eterno retorno do passado mítico. E afirma igualmente que, se o homem sente necessidade de reproduzir indefinidamente os mesmos gestos exemplares, é porque deseja e se esforça por viver muito perto de seus deuses. Para Eliade (1999), ser humano é ser *homo religiosus*.

4. A FESTA COMO ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO ESCOLAR

4.1. Festa e calendário

O calendário impõe ritmo, coesão e unidade nas escolas.

Trata-se de um tempo totalmente social, mas que, de acordo com Le Goff (1994), é antes submetido ao ritmo do universo. Efemérides. Objeto científico. Objeto cultural. Ligado às observações astronômicas. Também ligado às crenças. Segundo Le Goff (1994, p. 485),

[...] não obstante a laicização de muitas sociedades, ele é, manifestamente, um objeto religioso. Mas enquanto organizador do quadro temporal, diretor da vida pública e cotidiana, o calendário é, sobretudo um objeto social. Tem, portanto, uma história, aliás, muitas histórias [...]

O calendário é um instrumento de poder. O uso das datas "ano III da República", "Ano X do fascismo" é, para o autor, a sobrevivência moderna e, em parte laicizada, de um antiquíssimo princípio em que os deuses são os criadores do universo, do calendário e das festas.

O calendário tem raízes profundas no sagrado. Le Goff (1994) assinala que sempre quando existiram poderes religiosos, as igrejas e os cleros, tentaram obter o controle do calendário:

Em Roma, onde o poder religioso esteve sempre intimamente ligado ao poder político, atribui-se a criação do primeiro calendário a Numa Pompílio, o fundador dos ritos e das instituições religiosas (sacras). Mas o controle do calendário era necessário às autoridades religiosas, também como meio de controle do calendário litúrgico, quadro e fundamento da vida religiosa [...] O lugar que o calendário ocupa nos primeiros séculos do cristianismo demonstra sua importância para a Igreja cristã. A apocalíptica hebraica do I século d.C. confere um caráter sagrado ao calendário considerado expressão da determinação do tempo por Deus.

O Concílio de Nicéia, em 325, faz do domingo um feriado e fixa a Páscoa no primeiro domingo sucessivo ao primeiro plenilúnio da primavera [...] Em 389 o calendário compreende apenas, daí para frente, festas cristãs [...] No Ocidente latino, a Igreja católica romana conquistou poder suficiente para impor, como se verá, uma reforma do calendário juliano em 1582. O calendário que daí resultou foi

chamado de gregoriano, do nome de Gregório XIII, o papa que operou a reforma. (LE GOFF, 1994, p. 487-488).

Demonstram-se assim os estreitos laços entre calendário e liturgia, entre calendário e poder religioso, embora, devido à laicização dos tempos, se denote maior independência.

Na instituição escolar, não é diferente. O calendário, festas comemorativas não se desvincularam do calendário litúrgico. Ao contrário, observa-se uma coexistência aparentemente pacífica.

Sabe-se que antropólogos e sociólogos insistiram sobre a origem social dos calendários. Marcel Mauss (1981) e outros sublinharam a discordância entre calendários sagrados e ritmos cósmicos, salientando seu significado religioso. Vejamos um exemplo:

Os Hebreus adotaram o seguinte sistema: para eles, o grande problema era a determinação da data da Páscoa, que deveria começar num dia de Lua Cheia durante o equinócio da Primavera. Além disso, no terceiro dia da Páscoa era preciso oferecer ao Senhor as primícias da ceifa da cevada. Os três dias da Páscoa deviam calhar a 14, 15 e 16 do mês de nisân, o mês das flores, que depois de Moisés foi o primeiro mês do ano religioso (o ano civil começava no outono) porque era a época do êxodo do Egito. Se a cevada parecia não estar madura em 16 de nisân, o grande sacerdote decretava a duplicação do mês de adâr e a Páscoa era celebrada trinta dias depois. (LE GOFF, 1994, p. 497).

Esse exemplo revela a complexidade acerca da elaboração do calendário: a dependência da natureza, o papel do poder dominante, o peso da história, a força do enraizamento econômico-social, o prevalecer ocasional do fenômeno agrícola, as consequências da insuficiência de um instrumental científico. Tais fatores, segundo Le Goff, presidem à elaboração do calendário, e nele encontramos dois tempos: o tempo civil ou profano e o tempo religioso.

Conforme Le Goff (1994), o calendário estabelece "certo número de festas destinadas a perpetuar-lhe a recordação e a vitalidade." As festas controlam a memória coletiva e toda a vida cotidiana de uma sociedade depende do seu calendário. E, por ser um objeto eminentemente cultural, "é campo privilegiado de encontro entre cultura popular e erudita", e certamente, traduz "o ponto de vista da educação religiosa e cívica de um povo" (LE GOFF, 1994, p. 525-529).

É o que ocorre na escola. E, ainda segundo Jacques Le Goff, “os que controlam o calendário controlam indiretamente o trabalho, o tempo livre e as festas” (LE GOFF, 1994, p.494).

O calendário escolar do Estado do Paraná assinala uma sequência de 13 festas: 6 religiosas e 7 cívicas. Na história recente, isto é, nos últimos cinco anos, estão abaixo relacionadas as festas frequentemente marcadas no calendário escolar e comemoradas com maior ou menor intensidade, dependendo da comunidade escolar.

São elas:

QUADRO I – Calendário escolar do Paraná

1º de Janeiro	Dia mundial da Paz
20 de fevereiro	Carnaval
06 de abril	Paixão de Cristo/Páscoa
21 de abril	Tiradentes
1º de maio	Dia do trabalho
07 de setembro	Independência do Brasil
12 de outubro	Nossa Senhora Aparecida – Padroeira do Brasil Dia da criança
15 de outubro	Dia do professor
02 de novembro	Dia de Finados
15 de novembro	Proclamação da República Brasileira
20 de novembro	Dia Nacional da consciência negra
19 de dezembro	Emancipação política do Paraná
25 de dezembro	Natal

FONTE: Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná - 2008

Podem-se acrescentar Dia do Índio, Festas Juninas, Halloween e Corpus Christi, bem como o Dia dos Pais e Dia das Mães, que não constam do calendário, mas que são regularmente comemoradas.

Entre os anos de 2007 e 2008, o calendário escolar oficial inclui uma nova data: dia 20 de novembro (dia Nacional da Consciência Negra). Entre religiosidade e laicidade, temos uma balança muito bem equilibrada.

Mas, como entendê-lo?

Para Le Goff, uma função essencial do calendário "é a de ritmar a dialética do trabalho e do tempo livre, o entrecruzamento dos dois tempos: o tempo regular, mas linear do trabalho, mais sensível às mutações históricas e o tempo cíclico da festa, mais tradicional, mas permeável às mudanças da história" (LE GOFF, 1994, p. 518).

Le Goff e Durkheim enunciam que o calendário exprime o ritmo da atividade coletiva, ao mesmo tempo em que tem por função regular tal atividade.

Os calendários são signos temporais especiais que criam sentimentos e laços de pertencimento. São signos que expressam experiências e representações comuns a distintas sociedades, culturas, agrupamentos humanos. Neles, um povo, uma comunidade, um grupo narra a sua história, relembra, comemora, celebra e, assim, constrói identidades (TEIXEIRA, 1999).

Desse modo, os calendários tanto exprimem quanto direcionam os ritmos das práticas sociais, cadências da vida em comum. Conforme destaca Le Goff (1994), toda vida cotidiana, afetiva, fantástica de uma sociedade depende de seu calendário.

Na sociedade, ou no tempo social, as divisões em dias, semanas, meses, anos etc., correspondem à periodicidade dos ritos, das festas, das cerimônias públicas. Um calendário, como expressão temporal, exprime o ritmo da atividade coletiva e, ao mesmo tempo, tem por função assegurar sua regularidade (DURKHEIM, 1978, p.212). Já a representação espacial consiste na coordenação de dados da experiência sensível, dos valores afetivos de cada sociedade; para Durkheim, homens de uma mesma civilização representam o espaço de uma mesma maneira, razão pela qual muitas festas escolares são comuns de norte a sul do país.

Em decorrência, as festas na escola são produtos de realidades coletivas, das representações coletivas que, definidas por Durkheim, “são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos, associaram e misturaram, combinou suas ideias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e seu saber” (DURKHEIM, 1978, p.216). Para ele, a representação é uma intelectualidade concentrada, uma condensação histórica, infinitamente mais rica e complexa que o indivíduo.

Conforme Marcel Mauss, não é diferente: o calendário expressa a tradição social, ou os "quadros sociais da memória" e

[...] o estabelecimento deste calendário, a organização precisa das seqüências das ocupações, da "ordem" (*ritus*) dos "trabalhos e dos

dias" vem formar assim a arcatura não só das histórias e do passado, mas, sobretudo as de toda a vida presente, instaurar a vida de amanhã, que se espera. Assim é que toda sociedade conseguiu ritmar seus usos e costumes e ocupar suas horas dos dias. Assim é que ela prevê o futuro pelo passado. (MAUSS, 1981, p.119).

Na escola, o calendário regulariza os trabalhos e os dias, determina os dias que as escolas não devem funcionar – os feriados – bem como as datas que os professores devem comemorar com os alunos – as festas escolares.

Em síntese,

[...] o calendário, objeto científico, é também um objeto cultural. Ligado às crenças, além de observações astronômicas, e não obstante a laicização de muitas sociedades, ele é, manifestamente, um objeto religioso. Mas, enquanto organizador do quadro temporal, diretor da vida pública e cotidiana, o calendário é, sobretudo social. (LE GOFF, 1994, p.485).

Do ponto de vista de Le Goff, os homens não se contentaram em controlar o tempo por meio de calendários utilitários, fizeram dos calendários os depositários de seus sonhos e das suas esperanças. Segundo o autor, “os calendários foram levados ao nível da quimera e da utopia” (LE GOFF, 1994, p. 528). São os calendários revolucionários, por exemplo. E é de se crer que os calendários escolares também.

Muitas vezes, os calendários substituíram e ainda substituem “os verdadeiros santos, sobretudo pelos da Pátria” (LE GOFF, 1994, p. 529). Santos e patronos sobrevivem, objetivando a educação religiosa, cívica e moral de um povo.

É o que ocorre na escola.

A substituição dos santos pelos patronos ou a incorporação dos festejos cívicos no calendário escolar marcam o fim do século XIX e meados do século XX. No período anterior, a escola devia fechar somente nos dias santos. E as datas estabelecidas em 1889, com o advento da República, perduram até hoje no calendário escolar, poucas mudando de sentido.

Além de estabelecer o início e término das aulas, exames e férias, o calendário determina os dias que as escolas não devem funcionar - os feriados - bem como as datas em que os professores devem comemorar com as crianças - as festas escolares. No que diz respeito aos feriados, não se notam alterações significativas ao longo do período estudado em relação ao que foi estabelecido a partir do início da década de 1890. Ocorrem, sim, no que tange às festas escolares, algumas incorporações importantes. Além dos domingos e períodos de férias, as aulas deviam cessar nos dias 24 de fevereiro, 21 de abril (comemoração dos precursores da independência brasileira, resumidos em Tiradentes), 3 e 13 de maio (descoberta do Brasil e fraternidade dos brasileiros, respectivamente), 14 de julho (República, liberdade e independência dos povos americanos), 7 de setembro (independência do Brasil), 12 de outubro (descoberta da América), 2 e 15 de novembro (dia dos mortos e comemoração da pátria brasileira, respectivamente) e, ainda, nos dias de Carnaval e na quinta, sexta e sábado da Semana Santa (Decreto n. 144B, de 30/12/1892); assim, eram dedicados aos feriados cerca de quinze dias. É imprescindível notar que a incorporação dos festejos cívicos no calendário escolar marca o fim do século XIX e meados do século XX, pois, conforme dados extraídos de textos do período anterior, a escola devia fechar somente nos dias santos e quintas-feiras, havendo, assim, um fluxo constante na atividade escolar. Podemos notar que, exceto os dias 3 de maio e 14 de julho, as datas estabelecidas em 1889 perduram até hoje no calendário, no entanto, algumas delas mudaram de sentido, como 13 de maio, 12 de outubro e 3 de maio, sendo esta última comemorada atualmente em 22 de abril. Algo importante a ser notado é que as datas cívicas prevalecem em relação às datas religiosas. Porém, a escola não deixa de fechar suas portas nos feriados comemorados pelos cristãos como a Semana Santa e o dia dos mortos, evidenciando a relação estabelecida entre o calendário da escola e o social e litúrgico. Nota-se, assim, a coexistência do calendário escolar e do litúrgico judaico-cristão, sem confronto ou hostilidade. (GALLEGO, 2003, p.5-6).

E ainda hoje não se observam diferenças significativas nas festas comemorativas do calendário escolar.

De acordo com a autora acima, como a organização do tempo é um dos elementos constitutivos da cultura escolar⁴, é preciso atentar para o fato de que, em momentos diferentes, os sistemas de referências temporais, tal como a cultura escolar, se modificam e se transformam, já que os princípios que integram e regulam as atividades escolares, conforme bem explicita Julia (2001), por se relacionarem a

⁴. Segundo Dominique Julia (2001), a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar seria o conjunto dos aspectos institucionalizados que caracteriza a escola como organização, ou seja, suas práticas e condutas, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas. Como se pode notar, tais concepções não são excludentes.

finalidades religiosas, sociopolíticas ou de socialização, por exemplo, também se alteram. E esse processo de mudança ocorreu e acompanhou a afirmação e o desenvolvimento dos Estados-Nação, a partir de meados do século XIX.

Desse modo, até o fim do século XIX e início do século XX, não havia um tempo e um calendário escolar autônomos, o que impedia a organização de um sistema de ensino e o controle do trabalho desenvolvido nas escolas. Foi no referido período que se definiu o calendário escolar, bem como alguns feriados que deviam ser festejados pelos professores e alunos, compondo as comemorações escolares. E festas estritamente escolares também foram estabelecidas, como as festas das árvores e das aves, por exemplo, além dos feriados por decretos, tais como o Dia da Criança.

Embora os dias a serem dedicados aos feriados e festas não sofram alterações expressivas, ao longo desse período, deve-se levar em conta que há ressignificações no que diz respeito ao sentido assumido por eles, nos diferentes tipos de escola e no que tange aos modos de festejar. Ocorrem, sim, no que concerne às festas escolares, algumas incorporações importantes, como o feriado de 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. Em relação às festas religiosas, temos as festas juninas, incorporadas nos anos 1970, e o Halloween, nos anos 1980.

Ao constituir gradativamente atividades obrigatórias e haver reflexos dessas festividades, em nossa cultura escolar, torna-se essencial examinar a configuração e os sentidos das festas e comemorações, na construção do modelo de escola cujos traços são notados ainda hoje, questões às quais este texto somente em parte se dedica. No entanto, seria importante apreender os debates em torno da comemoração das festas escolares, a demarcarem as lutas de representações que concorreram para as conformações das propostas de comemoração. Também importaria desvelar os interesses e arquitetos dos calendários festivos escolares, ou seja, dos legisladores, inspetores, professores, o que, no momento, não é o objetivo deste trabalho.

É imperioso, contudo, olhar para a história e, em poucas pinceladas, registrar a mentalidade histórica, sob o enfoque das celebrações religiosas e celebrações cívicas escolares, como ainda se mesclam e se definem.

De acordo com Del Priore (2000), as comemorações festivas são milenares. Ressalta que o Calendário Romano trazia capítulos inteiros sobre a

ocorrência de festas, com muitas particularidades ou curiosidades ou sobre como se haviam de celebrar festas específicas. A autora também destaca que a relevância das festas religiosas cresce sobremaneira, a partir do Concílio de Trento; embasada em Peter Burke, estudioso da cultura popular na Europa Moderna, sugere que, até o século XVI, elite e povo participavam de uma mesma cultura e explicitavam tal comunhão por ocasião das festas. E, realmente, foi a partir do século XVII, que a mentalidade racionalista começou a reduzir o número de festas. O papa Urbano VIII, com a constituição *Universa*, de 1627, reserva a Roma o direito de estabelecer seu número e seus dias. Segundo Passos (2002), é a vitória do trabalho, motivada pela utilidade, de sorte que “não é o ócio festivo, mas o trabalho que santifica”. E acrescenta:

[...] ao lado dos interesses mercantilistas e científicos, um outro desenho passa a ocupar as cidades, as aldeias e as praças. No entanto era um olhar possível entre tantos outros. Caminhos de vigília foram também sendo recortados. Atitudes de suplência moveram as vozes, preservaram as cores, as datas (algumas!) e os dias... a festa não parou, mudou de caminho. E a sua trajetória continuou a emocionar e a fazer pensar... a festa continuou a memorar tradições, sem deixar de conjugar, no entanto, o verbo trabalhar...e a festa continuou. (PASSOS, 2002, p.10).

E continua. Presente e intensa, a festa está nas praças e nas escolas das cidades e das aldeias. Mas, com a interferência do Estado Moderno, houve um gradativo afastamento na maneira de conjugar alguns verbos que eram comuns, tais como jogar, dançar, cantar, comer e beber etc., levando as pessoas a introjetarem suas pulsões e individualizar normas de comportamento (DEL PRIORE, 2000, p. 12). Ainda se pergunta se a normatização ocorrida na colônia, a qual inclui a corrida do ouro, o surto de urbanização e a circulação de mercadorias, homens e animais, não ensejou uma convergência na maneira em que a elite e o povo usavam os mesmos produtos culturais, entre os quais, a festa.

A festa sustenta a farsa, a fantasia e o divertimento de muitos (BURKE, apud DEL PRIORE, 2000, p.12). Serve para rastrear os níveis de circularidade que levavam informações da elite para o povo ou por entre culturas diferentes. A festa seria, ainda de acordo com Mauss (1979), um espaço comum de trocas. Reciprocidade, solidariedade, trocas culturais, que estabelecem correspondências de um tempo remoto com o tempo presente.

A festa aviva e fortifica a consciência da história.

Por que festas? Para compor, por meio dela, uma história anual e comemorativa, é a resposta de Ozouf (1988). Porém, ensina que seu tempo não é histórico. Não se trata de um tempo diacrônico, mas de um tempo sincrônico, cíclico. Segundo Ozouf, (1988), “a festa é uma dócil maquinaria, pronta para ser montada e desmontada num abrir e fechar de olhos, tendo em vista as necessidades da causa”.

E é por assim ser que, com a consumação da separação entre a Igreja e o Estado, com o advento da República, “houve um divórcio surdamente angustiante que fez renascer, em termos muito próximos daqueles que utilizavam os homens da Revolução, o tema de uma reabilitação do entusiasmo religioso na festa cívica” (OZOUF, 1988.p.218). Para Ozouf (1988, p. 222), “os cortejos cívicos, a cerimônia patriótica se apresenta como uma transposição da cerimônia católica”.

O Estado transformou as datas cívicas e religiosas em atividades escolares, porque, na escola, a cultura é curricularizada. E fez da escola um instrumento de memória nacional. Importante é co-memorar, educar a memória, transmitir valores, construir identidades. Vital para o Estado é o controle da memória coletiva. Sem dúvida, trata-se de um adestramento cultural, nas tradições, nos rituais. Fundamental é conservar as recordações. Como enfatiza Le Goff (1994), uma nação livre tem necessidade de festas nacionais.

A escola moderna não demoveu de sua estrutura a memória do passado, apenas tentou secularizá-la. O calendário escolar, suas comemorações, as semanas festivas ainda não se desvincularam do calendário litúrgico. A ênfase na força pedagógica dos ritos, nas comemorações, nas tradições, ainda é muito forte na escola, assim como o é nas igrejas, nas sinagogas. Existe, em ambas, a tradição de cultivar a memória, de construir identidades: judaica, cristã, cidadã, nacional – e isso através do culto do tempo passado.

Aliás, Saint-Simon e Comte não justificaram a ciência moderna, positiva, a escola e a educação universal como um novo cristianismo, uma nova religião da humanidade? Sem dúvida, estreitas são as fronteiras entre o sagrado e o profano, da religiosidade e da laicidade na escola. Todavia, seria função da escola cultuar mitos e tradições?

Conforme Mauss (1981), a transmissão da coesão social se dá através da educação, do cultivo das tradições.

Por outro lado, na perspectiva de Correia (1998), o culto aos mitos e tradições é importante e necessário: "[...] essas funções essenciais à formação da identidade individual e coletiva parecem inerentes à instituição como a família, as igrejas, as escolas" (CORREIA, 1998, s/p).

Para a autora em questão, as lembranças continuam extremamente determinantes das identidades dos cidadãos modernos. Ela acrescenta que, no passado ainda recente, as comemorações e fatos escolares cultivavam de uma maneira mais presente e forte os símbolos, monumentos, festas e fatos memoráveis. Essas comemorações e os calendários escolares põem em ação zonas da memória infantil onde já repousaram imagens e vivências introduzidas por uma série de percepções e experiências que foram se acumulando lentamente. Atualizam dimensões da personalidade que a rotina fria e petrificada do processo de ensino-aprendizagem, na sala de aula, nos dizeres e conselhos dos mestres e dos livros, não conseguem atingir nem remexer. É impressionante ver como a criança tão quieta, passiva, silenciosa e disciplinada, nas salas de aula, se solta, se transforma, quando se altera, se quebra essa monotonia do tempo, para preparar o dia do índio, da árvore, da bandeira, das festas juninas, da visita ao museu, ao teatro, à praça, parques... O semblante, os olhares, o corpo todo se revela em novas tonalidades humanas. As comemorações mexem com totalidades reprimidas, com qualidades, talentos e aptidões veladas. E elas ficam na lembrança dos alunos como os momentos mais fortes.

Correia (1998) também tem razão, quando salienta que, na tradição de cultivar o passado, a escola precisa explorar mais os vestígios concretos dos eventos humanos. Nossa escola ainda trabalha pouco esse contato com os aspectos materiais, limitando-se às narrações, às evocações, onde se confundem mito e história. Entretanto, cultivar o passado por intermédio de narrações, por mais ricas que elas sejam, é limitado. A memória do passado não pode restringir-se à esfera auditiva. É necessário ultrapassá-la, permitindo a memória visual. Foi e é dessa forma que todos os povos transmitem suas memórias às novas gerações, através de monumentos expostos, visualizáveis em praças públicas, em cruzamentos de estradas, nas entradas das cidades, em colinas, torres. E ficam no alto, para serem gravados na memória visual. Nossa pedagogia é excessivamente auditiva. Confia demais na palavra dos mestres, dos

docentes e no ouvido dos discentes. O máximo a que a indústria do livro didático chegou é a imagem visual plasmada em cores vivas, mas é pouco. Para a autora, essas imagens não terão a força da proximidade.

Com certa razão, sobre as ideias do texto de Correia (1976), importa sublinhar que, nas festas comemorativas, sente-se a força da proximidade.

Não obstante, pergunta-se: as festas comemorativas traduzem projetos de liberdade, emancipação e resistência ou de regulação e controle? Trata-se de roteiros rotineiros ou libertadores? Produzem o sujeito obediente ou emancipado? Produzem ou reproduzem? Liberam ou reiteram?

Pode-se ainda ampliar o leque de questões:

Por que a escola festeja? O que celebra a escola pública?

Por que a escola acabou por incorporar a festa, em seu currículo?

Na escola, as festas se referem em geral à história e aos mitos, tais como celebração de datas cívicas, religiosas, colonização e folclore. Mas, estaria a intencionalidade da festa deteriorada num neo-folclore encarregado de manter uma falsa memória coletiva?

É sobre tais problemas que se irá pensar, objetivando compreender o sentido da festa religiosa na escola pública, quer dizer, dos significados da Páscoa, do Natal e das Festas Juninas.

4.2. Festa religiosa: rito escolar burguês

Para Martin-Fugier (1995), o ano é marcado pelas férias de verão e, por outro lado, pelas festas da igreja. E que todos, fiéis ou não, dependem do calendário cristão: “[...] o ano se desenrola segundo as festas da Igreja” (MARTIN-FUGIER, apud ÁRIES; DUBY, 1995, p. 215).

A autora destaca, igualmente, que a temporada campestre da aristocracia se generaliza em férias de verão para a burguesia e, assim, assiste-se ao nascimento da ideologia do descanso e do lazer, à qual a vida escolar deverá adaptar-se, prolongando o período de férias e das festas cristãs.

Para essa estudiosa, as festas litúrgicas são passagens obrigatórias, de sorte que as formas se mantêm as mesmas, apesar de assumirem outro sentido: o Natal,

por exemplo, virá a se dissociar do nascimento de Jesus, em Belém, para se transformar cada vez mais na festa das crianças. Assim, a família, bem como a escola, toma as festas cristãs para se autocelebrar. Já não a Deus ou ao Estado. A autora declara que “[...] já não é preciso nenhum pretexto religioso para celebrar o Natal. A reunião da família ou dos amigos se torna a única razão de ser da festa [...] as duas personagens coexistem, sendo que Papai-Noel foi ocupando gradativamente o lugar do Menino Jesus” (MARTIN-FUGIER, 1995, p.220-221).

De seu ponto de vista, a felicidade da féria, da festa, ou das férias como conquista burguesa, não é apenas um local. É igualmente criada por uma estrutura temporal. Descreve sobre a importância de capitalizar belas lembranças para que a felicidade possa ser conservada viva na memória. “O cotidiano, por essência banal, assume um valor positivo se as ninharias que o compõem são convertidas em ritos dotados de uma significação sentimental” (MARTIN-FUGIER, 1995, p. 194).

No espaço burguês, assim como na escola burguesa, a repetição não é rotina: ela ritualiza. Nesse sentido,

[...] o ritual dilata o momento: antes, ele é aguardado e fazem-se os preparativos; depois ele é objeto de comentários e reflexões. O prazer está na espera dos momentos que pontuam o dia. E a ritualização confere seu valor de felicidade ao acontecimento destinado a se transformar em lembrança. (MARTIN-FUGIER, 1995, p. 195).

Em seu texto, ela afirma que a invenção da fotografia, em 1836, e seu desenvolvimento, após 1850, vão permitir o surgimento dos álbuns. No caso dos diários da escola, estes possuem uma função ritual: eles marcam concretamente laços afetivos, e valem menos pelo que trazem do que pela regularidade de seu funcionamento. Revelam uma vontade de ritmar o escoamento do tempo. Os álbuns marcam diversos períodos do ano letivo, sublinhados especialmente pelas festas religiosas, tais como Natal, Páscoa e Festas Juninas, Dia das Mães, a Formatura, entre outras.

Outros autores concordam com ela. Logo a seguir, se transcreverá aqui a análise de Lévi-Strauss sobre o assunto. Também Montes, em seu texto *As Figuras do Sagrado: Entre o Público e o Privado*, assim se expressa:

[...] nossas festas propriamente modernas, celebrações de massa, típicas da sociedade de consumo, em que só de longe ressoam os ecos dos motivos religiosos da celebração, constituem, no entanto, ocasiões propícias para a comemoração da alegria, no convívio em família, mediado pela muito antiga lógica da reciprocidade que obriga ao dom e ao contradom, na troca de presentes. O Natal, apesar de tudo, ainda comemora o nascimento de Cristo, a Páscoa, sua ressurreição, e a celebração do Dia das Mães não por acaso foi escolhida no mês de maio, mês de Maria, Mãe de Deus e dos homens. No mesmo veio, ainda que em sentido inverso, nossas celebrações oficiais, e portanto laicas, num Estado e num país que se querem modernos, podem de repente se transformar em festas cívicas envoltas num halo religioso, marcando momentos em que a vida social adquire um caráter sagrado, ao serem vividos intensamente no plano individual, como experiência íntima, profunda e significativa [...] (MONTES, 1998, p. 163).

Enfim, nossas Festas Juninas, os ciclos da Páscoa e do Natal são, atualmente, conforme Martin-Fugier (1995), ritos burgueses que fazem a mediação entre o sagrado e o profano, entre o público e o privado e, tanto para ela como para Caillois (1979), foram esvaziados do sentido transgressor, tornando-se apenas um feriado, quando a festa se transforma literalmente em *féria*.

Martin-Fugier (1995, p. 226) também escreve sobre as férias e feriados escolares:

No século XIX, o Natal não cai nas férias escolares, e apenas os dias 25 de dezembro e 1º de janeiro são feriados. Por outro lado vemos surgir as férias de Páscoa. Na primeira metade do século a turma não tem aula por motivos religiosos, na Quinta, Sexta e Sábado santos. Em novembro de 1859, esses feriados se laicizam: os alunos dos liceus ganham uma semana inteira de férias, logo após o domingo da Páscoa por motivos escolares e familiares.

Ela acrescenta:

A Terceira República Francesa modifica o calendário. Em 9 de março de 1886, por iniciativa do governo, depois de discussões no Parlamento, a segunda-feira de Páscoa e de Pentecostes se convertem em feriados oficiais. Em 1º de agosto de 1892 os feriados passaram a incluir a semana anterior à Páscoa, a partir da quarta-feira à tarde. Vão se formando as duas semanas de férias atualmente vigentes, que serão estabelecidas pelo decreto de 18 de fevereiro de 1925. Os feriados pascais se transformam, no decorrer do século XIX, em férias do fim do trimestre. Os feriados de Natal logo seguem o mesmo modelo. O decreto de agosto de 1892 prevê oito dias de férias extraordinárias, a

serem distribuídos pelos diretores no começo do ano, seguindo o parecer do conselho acadêmico. Se estes oito dias de férias móveis são incluídos entre os feriados de 25 de dezembro e o de 1º de janeiro, tem-se um verdadeiro período de férias curtas [...], portanto, data de 1925 a repartição do ano em três trimestres. (MARTIN-FUGIER, 1995, p.226).

Apesar de a autora referida reportar-se à realidade francesa, transcrevemos resumidamente os eventos, para demonstrar como a escola adaptou seu calendário ao calendário religioso judaico-cristão.

Quanto às férias ou feriados, viu-se que, aos poucos, a burguesia começa a imitar o modelo aristocrático, trocando a cidade por seus arredores campestres ou para as estações de águas, durante a primavera, a partir da segunda metade do século XIX. Desde esse tempo, instaura-se a noção de “férias” como uma mudança necessária das atividades e do gênero de vida. Sobre ela, o texto de Martin-Fugier (1995, p. 232-233) assevera:

[...] surge, em alternância com o tempo de trabalho, o tempo das férias, isto é, da natureza, das viagens, das diversões. Numa sociedade rural ou artesanal, o tempo livre tinha seu lugar dentro do quadro das atividades normais. Na sociedade urbana e industrial, ele chega em data marcada para todos, concentrando-se no verão. As novas camadas sociais estruturam o tempo de maneira inédita onde as férias são vistas como uma necessidade e reivindicadas como um direito.

E enfatiza a autora:

A evolução geral da sociedade, que leva da vilegiatura aristocrática à idéia de direito ao lazer – e, indo mais longe, às férias remuneradas de 1936 é visível na história das férias e feriados escolares. (MARTIN-FUGIER, 1995, p.233).

E prossegue:

Até o século XIX, as escolas suspendiam as aulas em dois tipos de ocasiões: nas festas religiosas que pontilhavam o ano e nos trabalhos dos campos, quando eram tantas as faltas que as classes do primário fechavam por algum tempo. Ao longo do século XIX, os feriados e as férias vão se dissociar da Igreja e das obrigações rurais, passando a

existir exclusivamente a fim de proporcionar um tempo livre aos alunos e professores, e prolongando-se bastante, principalmente sob a Terceira República. (MARTIN-FUGIER, 1995, p. 234).

Isso, segundo o modelo europeu, especialmente francês, mas é o que também ocorreu nos calendários de nossas escolas. Menos festas, apenas férias. Muito de acordo com a mentalidade utilitarista burguesa.

4.3. A Festa Religiosa no Calendário Escolar

As festas religiosas escolares ainda têm estreita ligação com as festas religiosas judaico-cristãs.

As três festas ordenadas por Deus para o povo de Israel são centrais no cenário judaico e, da mesma forma, têm aplicação no cristianismo. São elas: Páscoa, Pentecostes e Tabernáculos (DEUTERONÔMIO 16).

O livro de Levítico 23.16 evidencia que, cinquenta dias após a Páscoa, ou melhor, logo depois de terem trazido o molho de trigo ou das espigas de milho, ou seja, as primícias, era produzido algo que se podia comer, porém, não antes do quinquagésimo dia, daí Pentecostes. No Pentecostes, todo o produto da colheita já havia sido processado, tornando-se alimento. Desse modo, as primícias apresentadas em Pentecostes eram o produto do campo processado. Pode-se dizer que Festa de Pentecostes celebra a fartura das colheitas.

Por fim, temos Tabernáculos. Das três festas, esta última seria a grande festa. A Páscoa ocorria no décimo quinto dia do primeiro mês; o Pentecostes contava-se cinquenta dias depois da Páscoa, e da Festa do Pentecostes até a festa dos Tabernáculos, decorriam cento e trinta dias. A colheita já havia terminado e os produtos da terra já haviam sido processados e armazenados.

Assim, vê-se que se trata de festas agrícolas.

Ainda em nossos dias, (algumas) escolas co-memoram (algumas) festas judaico-cristãs. Elas fazem parte da tradição e da identidade da escola pública, porém são reeditadas e alegorizadas. Na verdade, a Páscoa cristã e o Natal estão descaracterizados com uma série de conceitos que envolvem símbolos e efemérides sincretistas.

Porém, festas são estruturantes. Indicam uma cosmogonia, uma visão de mundo. Não são apenas lembranças do passado. Fazem parte do nosso mundo e do nosso *ethos* cultural.

4.4. Festa e Calendário Escolar: o exemplo da Páscoa

A Páscoa judaica, também ligada às primeiras colheitas da primavera, assume um significado muito importante, pois marca o êxodo desse povo do Egito, por volta de 1250 a.C. Conta-se que, na fuga dos Hebreus do Egito, eles não tiveram tempo de partir, de deixar o pão crescer no fermento, levando o pão sem fermento, o ázimo. A festa dos Ázimos celebra o Pessach – passagem - como a conquista da liberdade, do renascimento. Depois da cerimônia religiosa, há o Seder, quando se lê o Haggada, texto que conta essa passagem para as crianças, e se segue o ritual da refeição, em que são servidos os pães ázimos com ervas, carne de carneiro e compota de maçãs com amêndoas e nozes, simbolizando a mortificação dos hebreus, no período da escravidão no Egito.

Dessa maneira, o Pessach (Páscoa) é a palavra hebraica que significa passagem. Já a palavra Passach faz relação à Pessach e significa salto, pulo. De acordo com a Bíblia de Jerusalém, a décima praga que castigou o Egito foi a morte dos primogênitos. Sob orientação divina, os judeus sacrificaram um carneiro e, com o sangue, pintaram as portas de suas casas. Ao passar, vendo aquele sinal, o anjo pulava as casas, poupando as crianças, isto é, os primogênitos dos filhos de Israel, da morte.

[...] o cordeiro será sem defeito [...] tomarão do seu sangue e pô-lo-ão sobre os dois marcos e a travessa das portas [...] o sangue, porém, será para vós um sinal nas casas em que estiverdes: quando eu vir o sangue, passarei adiante e não haverá entre vós o flagelo destruidor, quando eu ferir a terra do Egito. “Este dia será para vós um memorial, e o celebrareis como uma festa para Iahweh; nas vossas gerações a festejareis; é um decreto perpétuo. (*Bíblia de Jerusalém*, Ex. 12: 5-14.).

A Páscoa entre os cristãos surgiu no segundo século em Roma, com o distanciamento do judaísmo. Dessa forma, também sofreu influência das comemorações originárias das festas da primavera, tornando-se uma das festas mais comemoradas, desde o início da Idade Média, especialmente desde o século II. Foi apropriada pelos

cristãos para celebrar a ressurreição de Cristo, no primeiro domingo depois da lua cheia do equinócio da primavera.

Um dos pontos principais era o sentido da festa, ou seu conteúdo. A Páscoa tornou-se então o memorial da ressurreição de Jesus Cristo, o cordeiro sem defeito que promoveria a libertação dos pecados: [...] “viu João a Jesus, que vinha para ele, e disse: Eis o Cordeiro de Deus, que tira o pecado do mundo” (*Bíblia de Jerusalém, João 1:29*).

Para os cristãos, a Páscoa deixa de ser apenas uma esperança da libertação, baseada na experiência do êxodo, e passa a ser uma proclamação da vitória da vida sobre o poder da morte.

No Concílio de Niceia, em 325 d.C., fixou-se a data da festa cristã para o primeiro domingo depois da lua cheia. Tornou-se uma data móvel, podendo se dar entre 22 de março e 25 de abril, de acordo com o calendário gregoriano. A escolha dessa data se deve à cristianização de uma data pagã muito popular: a festa em homenagem à deusa Eostre, de onde deriva a palavra Easter – Páscoa, em inglês. É um evento decisivo que estabelece o calendário gregoriano, com o qual a Europa cristã afirma seu domínio do tempo sobre outras culturas.

Nessa festividade, o ovo é usado como símbolo, significando vida e eternidade. O costume de oferecer ovos no período da Páscoa está associado às oferendas à divindade pagã da primavera e da fecundidade. A primavera é sempre festejada e assume importância vital no calendário pagão, porque é o término da estação magra. Como o inverno era um período difícil para a produção, frio, escuro e sombrio, particularmente nos países do Hemisfério Norte, a primavera assumia importância crucial no calendário pagão e era celebrada como o término da estação magra. Dessa maneira, o ovo representa o símbolo do renascimento da natureza.

A deusa Eostre é a deusa saxônica da fertilidade e da fartura. Ela segura um ovo nas mãos e tem um coelho aos seus pés ou no colo.

Segundo Itani (2003), o costume de oferecer ovos se difundiu durante a Idade Média, no Ocidente, foi propagada na época das Cruzadas e, a partir do século XII, entre os cristãos, período em que já se verifica a bênção dos ovos, nas cerimônias cristãs.

O costume de oferecer ovos popularizou-se após a Primeira Guerra e o comércio apropriou-se do formato do ovo. Para a autora, o hábito de ofertar ovos de chocolate é bem recente e não se verifica em todos os lugares:

[...] na realidade, o chocolate confeccionado com o cacau aparece entre as civilizações que habitaram a América Central, sobretudo os olmecas, há 1.500 anos a.C. O chocolatl ou cacauhautl era uma poção líquida, elaborada com amêndoas e cascas de cacau moído, servido como oferenda aos deuses.

Importa notar que as festas são ritos agrários sempre realizados como uma oferta aos deuses.

Conforme o jornal *O Transcendente*, dedicado especialmente ao ensino religioso das escolas públicas do Paraná, a origem da Páscoa advém de milhares de anos atrás, durante a passagem do inverno para a primavera. Era uma festa realizada na primeira lua cheia da época das flores. Itani (2003) também registra que

[...] a primavera tem um significado especial para todos os povos. A comemoração do Equinócio da Primavera é encontrada entre vários povos, desde as civilizações antigas, que realizavam celebrações sagradas de louvação à natureza, para que as plantas brotassem novamente e florescessem. Na Antiguidade, a festividade da Primavera era dedicada a um período de veneração e celebração dos deuses pagãos ligados à vegetação tais como Dioniso na Grécia. Universalmente, essa festividade com esse sentido da comemoração do novo, da esperança e, do mesmo modo da fecundidade, em especial relacionada à natureza. (ITANI, 2003, p.50).

4.5. Festa e Calendário Escolar: o exemplo da Festa Junina

As festas populares de maior expressividade realizadas no mês de junho nas escolas, as festas juninas, também são típicas do universo agrário e camponês. E, assim como a figura do coelho da Páscoa foi trazida à América pelos imigrantes alemães, no final do século XVII, as crenças e tradições que compõem as festas juninas chegaram até nós através do colonizador português.

Pessoa (2005), em sua análise sobre as festas juninas, acentua que sua origem se encontra na Europa, há séculos, onde acontece “o culto das árvores” ou o “culto aos espíritos das árvores”.

Acredita-se que os espíritos das árvores é que são responsáveis pelo crescimento e reprodução das plantações. O mesmo poder lhes é atribuído em relação à fertilidade das mulheres e dos animais domésticos. Em outras culturas há até uma vinculação entre a fertilidade das mulheres e das plantas. Frazer mostra que entre os índios Orenoco e os índios Tupinambás no Brasil, respectivamente, a semeadura do milho e da castanha, é sempre feita pelas mulheres. Para eles só as mulheres sabem fazer com que as plantas se reproduzam, pois só elas sabem reproduzir.

O modo mais antigo e comum de se prestar homenagens aos espíritos das árvores é cortar uma delas no bosque e levá-la para o centro da aldeia, onde será erguida em meio à alegria geral. O objetivo é atrair o espírito frutificante da vegetação, tanto para a população quanto para o rebanho. Há dois costumes nas festas populares no Brasil que lembram muito bem essas práticas mágico-religiosas. São o erguimento do mastro nas festas juninas e o “pau-de-fitas”, com danças e cânticos ao seu redor.

Um outro elemento formador de que são hoje as festas juninas é o costume de relacionar as atividades destinadas à sobrevivência (pesca, coleta de frutos, colheita) com práticas mágico-religiosas. Isso remonta civilizações ainda mais antigas. No Israel antigo, por exemplo, existia a Festa das Primícias (Lv. 23,9-14) que era o reconhecimento de que Deus é o senhor da natureza e fonte de toda a fecundidade. Com o fim do cativeiro no Egito, a festa das primícias foi incorporada à Páscoa dos judeus e posteriormente à Páscoa cristã. O que há de correspondente nas festas juninas é a existência de comidas e bebidas à base de produtos agrícolas de época: amendoim, gengibre, milho, milho-de-pipoca e outros. (PESSOA, 2005, p.24).

A Festa Junina é o ponto alto da comemoração do solstício.

De dezembro a junho, o sol vai gradativamente se distanciando do Equador e vai se colocando mais a pino. Essa trajetória tem seu ápice em 24 de junho que é então o dia do solstício de verão no hemisfério norte e de inverno no hemisfério sul. No próprio dia 24 de junho o sol inicia sua trajetória de volta, refazendo sua inclinação em relação ao Equador. Esse movimento culmina no dia 23 de dezembro, que é o dia do solstício de inverno. (PESSOA, 2005, p.24-25).

O solstício de verão, no dia 24 de junho, é o centro das festividades juninas, de que decorre o costume de acender grandes fogueiras e o sentido da crença, em parte, é porque o sol garante a fertilidade. Além disso, o fogo afugenta os perigos e calamidades, afastando as bruxas que os promovem. O imaginário popular garante que tem poderes sagrados, porque o sol é sagrado, capaz de garantir a fertilidade e a saúde. Veem-se, assim, as origens pagãs dos ritos e crenças que compõem as festas juninas.

Na perspectiva de Itani (2003), as Festas Juninas, provenientes da Festa do Sol (solstício de verão no hemisfério norte), têm o fogo como elemento simbólico mais forte e, em diversas partes do mundo, a ele é atribuído um poder sagrado.

Desde sua origem, havia o costume de acender fogueira – elemento aglutinador e central dessas festas. E as crenças são numerosas. Para alguns povos, as chamas e a fumaça são protetoras, outros assam vegetais e animais de criação como parte das oferendas aos deuses; há os que fazem brincadeiras de pular a fogueira, como a de pisar sobre brasas incandescentes, ou usam as cinzas para preservar as colheitas, espalhando-as depois de frias sobre os campos. (ITANI, 2003, p.66).

Nos países nórdicos, a festa de verão é também a da vegetação, quando os jardins são cobertos de pequenos vasos, consagrados ao deus nórdico Freyr, como culto à fecundidade. Nesses ritos, também há dança ao som de violão e acordeão, quando as meninas se enfeitam com coroa de flores na cabeça (ITANI, 2003, p.68). Essa autora, bem como Pessoa (2005), salienta que, entre os escandinavos, a vegetação é também festejada, ornando-se um troco de árvore com folhas, flores e fitas coloridas.

Sobre as festas do tempo do Sol, ou juninas, afirma Itani (2003):

Era igualmente o período em que os habitantes do campo e dos vilarejos aproveitavam para celebrar os casamentos, bem como as colheitas. Por isso os bailes rurais franceses nesse período eram tão movimentados e passaram a inspirar posteriormente as danças de salão, nos vilarejos e nas cidades, e nas cortes. Dessa forma, a quadrilha parece ser originária desses bailes rurais franceses e, por isso, é chamada de *contredance française*. [...] É por terem sido criados no campo que essas danças contêm elementos da ponte, da cobra, do rio, da chuva etc. como parte da marcação do seu comando. Até hoje o casal de noivos mantém-se na alegoria da quadrilha. Nos países do Hemisfério Sul parece que sua influência derivou dos costumes religiosos dos portugueses. [...] Mesmo sendo de cunho sagrado, são chamadas de Festas Juninas e acontecem no inverno, nos dias mais curtos do ano. (ITANI, 2003, p.69).

As festas juninas ou as festas do tempo do Sol são comemorações típicas do final da colheita, recriadas com elementos da cultura local. Ainda de acordo a autora mencionada, colocar produtos da colheita como o milho, no alto do mastro, por exemplo, é uma recriação das oferendas pagãs (ITANI, 2003, p.71).

Porém, ao longo dos séculos, a Igreja Católica foi assumindo a maioria dos símbolos das festas juninas, inserindo neles sua lógica organizativa e os seus valores religiosos e rituais. Assim, conseguiu permear essas festas com elementos do culto oficial e nos mastros, onde se homenageavam os espíritos da vegetação, erguem-se estampas de santos: Santo Antônio, São João e São Pedro.

Na história, de acordo com o folclorista Câmara Cascudo (1988), as festas das fogueiras assumiram até algumas funções sacramentais: uma delas é a celebração do batismo, sustentando a instituição do compadrio, de fundamental importância para as relações sociais camponesas, e do casamento, até hoje encenado como uma comédia grotesca.

O sagrado e o religioso vão de par com o alegórico.

Não se pode deixar de lembrar que a Festa de Pentecostes, a qual marca o nascimento da Igreja, no livro de Efésios, é tipificada pela figura da noiva: “[...] deixará homem o seu pai e a sua mãe e se ligará à sua mulher, e se tornarão os dois uma só carne. É grande esse mistério: refiro-me à relação entre Cristo e a sua Igreja” (*Bíblia de Jerusalém*, Efésios 5, 31-32).

Nos folguedos, estão as brincadeiras do casamento, com os balões, pau-de-sebo, fogos de artifício, o pular as fogueiras. De acordo com a cultura popular, os rituais ligados ao fogo também têm a finalidade de afugentar demônios.

O fogo ainda é elemento centralizador na festa cristã de Pentecostes, assim como o fogo ou a fogueira possuem um lugar central nas festas do campo.

Sobre certas características das festas juninas, acrescenta Itani:

[...] os compadres pulam três vezes sobre a fogueira e isso representa um juramento de valor sagrado – esse ritual (bênção do apadrinhamento durante o período das festas juninas) baseia-se na convicção que o fogo possui a capacidade de trazer boa sorte. Essa comemoração, com todas as suas crenças e os seus significados e com a recomposição de seus objetos e produtos do lugar, também torna a celebração junina brasileira uma festa da colheita. (ITANI, 2003, p.73).

Essas festas recorrem a elementos da carnavalização, permitindo uma encenação caricatural das instituições, tais como a Igreja, a família, incluindo os costumes do próprio caipira, no contexto urbano.

As fantasias das festas juninas foram absorvidas pelo comércio e, entre as três grandes festas, são as que mais perderam sua gratuidade, tornando-se uma festa de arrecadação de fundos. Sobre essa situação é importante o que afirma Campos (2007), sobre o assunto:

A partir de meados da década de 1970, as festas juninas começaram a ser introduzidas nas escolas paulistas. Cerca de 10 anos depois eram muito raras as escolas que não promoviam estes festejos. Em face da tendência educacional denominada Currículo como Tecnologia, que ficou mais conhecida como Tecnicismo – e que foi introduzida no Brasil pela Lei n. 5.692/71 –, estas festividades passaram a fazer parte do planejamento da escola e, por conseqüência, do próprio currículo, aparecendo como atividade prevista no calendário escolar. Entretanto, a finalidade da realização dessas festas, além de seu aspecto de ludicidade, adquiriu outros objetivos, como a arrecadação de numerário para que as unidades escolares pudessem financiar seus projetos. (CAMPOS, 2007, p.4).

4.6. Festa e calendário escolar: o exemplo do Natal

A festa natalina inclui-se nas festas do inverno ou nas festas do solstício do inverno, celebradas em homenagem às luzes, sobretudo no hemisfério norte. Segundo Itani (2003), o culto pagão é celebrado às divindades das luzes como uma súplica ou como forma de opor-se ao frio, à morte, à natureza morta. Assim, penduravam-se adornos de folhas e frutos nas portas das casas. Também se utiliza do pinheiro, posto que é a única árvore que sobrevive no inverno.

Dentro das casas (e, posteriormente nos prédios públicos), os rituais eram realizados com ramos de folhas, pendurando algumas velas sobre estes ramos como uma comemoração à vida. Os escandinavos também plantavam um pinheiro diante de suas casas para indicar o fim das tarefas agrícolas. Os romenos decoram ainda suas casas com folhas. Esses elementos dos costumes originais da festa do Inverno se mantêm em vários países com o mesmo significado. (ITANI, 2003,p.75).

Alguns autores relacionam o Natal à Festa das Luzes judaica. Entre os judeus, segundo Itani (2003), comemoram por oito dias em dezembro o Hanuka, que é também a Festa das Luzes. A autora descreve:

[...] um candelabro com oito velas é aceso com nove velas, para lembrar o milagre de retomada e purificação do Templo de Jerusalém há mais de dois mil anos. Cada vela representa uma das oito

noites de Hanuka. A nona vela serve para acender as demais. Cada criança recebe, a cada noite, um presente. Muitos são embrulhados com papel azul e branco, cores da bandeira de Israel. [...] Reza-se antes do ritual e a história do milagre é contada, o que é normalmente feito pelos avós. (ITANI, 2003, p.79).

E os cristãos relembram Aquele que disse: “Eu sou a luz do mundo” (*Bíblia de Jerusalém*, João 8:12).

Nesse sentido, a partir do século IV, começaram a ser festejados os ritos cristãos em honra ao nascimento de Jesus, especialmente nos países europeus de tradição católica, visando neutralizar os festejos pagãos. Tais comemorações natalinas difundiram-se para algumas regiões do hemisfério sul, juntamente com muitos dos símbolos das festas de inverno e a mesma composição dos ícones religiosos.

Martin-Fugier (1995) também faz uma rica análise sobre os símbolos das festas cristãs, tão caros à escola pública, quando as escolas ficam absorvidas pela atmosfera do sagrado ⁵. Importa notar que as festas religiosas, os símbolos religiosos, o universo simbólico religioso fazem parte dos conteúdos estruturantes das diretrizes curriculares do ensino religioso da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná.

Faz-se aqui, de acordo com Martin-Fugier (1995), um resumido recorte sobre alguns temas relacionados ao universo simbólico religioso da escola.

Antes, necessário se faz dizer que o Natal brasileiro possui influências de várias culturas. Segundo Itani (2003), as primeiras dessas festividades foram trazidas pelos holandeses, como muitos dos seus símbolos. Já o presépio é um costume trazido pelos portugueses no período da colonização. Os presentes, pelos alemães e pelos italianos, ainda segundo a mesma autora acima.

Sobre os pinheiros de Natal, é um costume que provém dos países escandinavos e os suecos os levaram para à Alemanha, durante a Guerra dos Trinta Anos, na primeira metade do século XVII, mas que só veio a se popularizar no começo do século XIX, embora a historiadora comente que nas residências de Estrasburgo, o costume de armar um pinheiro de Natal consta dos hábitos da cidade já em 1605.

⁵. É a apreensão conceitual através da razão, pela qual se concebe o sagrado pelos seus predicados e reconhece-se a sua lógica simbólica. Sendo assim, é entendido como sistema simbólico e projeção cultural (DCES –SEED/PR, 2008, p. 25).

Em 1840, o costume alemão é introduzido simultaneamente na França e na Inglaterra. Na Inglaterra, pelo príncipe Alberto, marido da rainha Vitória. Em Paris, pela princesa Hélène de Mecklem Bourg, duquesa de Orléans, e por famílias protestantes da Alsácia e da Alemanha. No Segundo Império, favorecida pela imperatriz Eugênia, instala-se a tradição do pinheiro de Natal. Os lorenos e alsacianos que emigram após a derrota de 1870 contribuem para a sua difusão. Segundo Littré e Larousse, a “árvore de Natal” é apenas um grande ramo de pinheiro ou de azevinho, enfeitado e guarnecido de bombons e brinquedos para as crianças. No final do século o costume parece ter-se nacionalizado: todos os anos os missionários da Groelândia e os colonos da África recebem árvores de Natal enfeitadas! (MARTIN-FUGIER, 1995, p. 216).

A autora em questão também faz uma análise dos presépios, os quais até a metade do século XIX estão mais circunscritos às igrejas. São irreverentes, pois misturam o sagrado e o profano e, segundo Littré e Larousse, provocam risos nos fiéis. Segundo as autoras, neles, a modernidade se insinua, os anjos falam em francês, aparecem figuras de locomotivas a vapor etc.

Os presentes de Natal revestem a forma de gratificações obrigatórias aos criados, ao zelador, ao carteiro. As dádivas nessa época do ano são esperadas e necessárias e os jornais franceses abrem uma coluna e dão sugestões para os presentes, pois “os pequenos presentes mantêm a amizade”. A autora dedica-se mais aos presentes natalinos, cita os sapatos na lareira e pergunta-se: “Por obra do menino Jesus? De Papai-Noel? E diz: “ao que parece, as duas personagens coexistem, sendo que aos poucos Papai Noel foi ocupando o lugar do Menino Jesus” (MARTIN-FUGIER, 1995, p. 221).

A figura do Papai Noel apareceu na Europa, na segunda metade do século XIX. Não foi uma invenção comercial embora tenha contribuído para o sucesso do personagem. Segundo Martin-Fugier (1995), cabe antes pensar em São Nicolau (Santa Clauss), festejado em seis de dezembro e que, nos países nórdicos, traz presentes para os meninos bonzinhos, à meia-noite, hora fantástica que as crianças não conhecem, ao passo que seu colega, o Pai Fouettard, traz varas aos desobedientes. Diz também que é provável que Papai Noel tenha sido levado pelos imigrantes escandinavos e alemães para os Estados Unidos, onde foi, então, comercializado.

Para Itani (2003), o Papai Noel foi recriado nos Estados Unidos, mas a partir da figura de Santa Clauss, dos europeus protestantes, que o difundiram no século XVII, durante a imigração.

Assim, “o associaram a três qualidades do deus nórdico Odir: mágico, justiceiro, que distribui presentes aos pobres, e caçador selvagem que sai nas noites de Inverno com seus equipamentos para essa atividade” (ITANI, 2003, p.78). De acordo a mesma autora, ainda consta que Thomas Nast o teria desenhado em 1860, à imagem dos deuses.

Martin-Fugier (1995) também argumenta que Papai Noel não tem nenhuma relação com o nascimento de Jesus, e a Igreja Católica se opôs por longo tempo a essa personagem: “Para os fiéis, era o menino Jesus que trazia presentes na noite de Natal... profundamente justo e bom, dizem a si mesmas que, com ele, têm de se comportar direito, senão...” (MARTIN-FUGIER, 1995, p. 222); mas essa imagem não vingou realmente e a Igreja, que não podia deter o avanço do Papai Noel de roupas vermelhas, barbas brancas e um enorme cesto, recuperou-o, convertendo-o no fiel mensageiro do Menino Jesus e no fundador de uma simples moral de retribuição. É essa moral de retribuição que está muito presente na escola, no período de dezembro, quando se dedica aos festejos natalinos e do Ano Novo: as brincadeiras de “amigo secreto”, com trocas de presente, confraternizações etc. A escola investe nas festas: há troca de “lembranças”, numerosos votos e cartões como forma de cortesia; no momento da festa têm-se variadas formas de registros onde serão capitalizados “os prazeres” que serão conservados em suas memórias, que, por fim, serão transmitidas às outras gerações.

Lévi-Strauss (1952) nos auxilia em análise sobre o Natal e afirma que, de certo modo, o Natal passou a assumir uma amplitude desconhecida após a primeira guerra e é certo que esse desenvolvimento é resultado direto da influência e do prestígio dos EUA, especialmente após o plano Marshall, que direta ou indiretamente favoreceu a importação de mercadorias ligadas aos ritos de Natal. Mas assevera que o fato é insuficiente para explicar o fenômeno.

Na verdade, Lévi-Strauss demonstra interesse pela festa de Natal a partir de um episódio ocorrido na França, em 1951, em que membros do clero católico, apoiados discretamente pela Igreja Protestante, promoveram uma queima pública da figura de Papai Noel nos átrios da catedral de Dijon. Papai Noel foi supliciado diante de 250 crianças e sacrificado em holocausto, num gesto simbólico. Segundo o autor, tal manifestação intempestiva trouxe azedume à atmosfera jubilosa desse período do ano e dividiu a opinião pública, no qual se opunham, de um lado, aqueles que denunciavam Papai Noel como símbolo pagão, usurpador e herético,

[...] acusando-o de paganizar a festa de Natal e de nela se ter instalado como intruso que ocupa espaço cada vez maior. Papai Noel foi censurado principalmente por se ter introduzido em todas as escolas públicas, de onde se baniou cuidadosamente o presépio [...] e porque a mentira não pode despertar o sentimento religioso na criança e não é absolutamente um método de educação. (LÉVI- STRAUSS, 1952, p. 6).

Por outro lado, o debate era acirrado por aqueles que defendiam a imagem de Papai Noel em nome dos sentimentos da pureza e afeto associado à infância.

O inusitado passou às primeiras páginas dos grandes jornais franceses e Papai Noel acabou ressuscitado na Prefeitura.

A questão formulada por Lévi-Strauss, a partir desse debate, diz respeito menos ao significado da figura de Papai Noel para as crianças e mais ao mundo adulto que o inventou. Interessa-se por essa forma de vida religiosa. E por que Papai Noel tornou-se, paradoxalmente, símbolo da irreligião. Afirma que é como se a Igreja adotasse um espírito crítico, ávido de franqueza e verdade, ao passo que os racionalistas se transformam em guardiães da superstição. Registra que, como etnólogo, se interessa pelo crescimento súbito de um rito e, mesmo de um culto ao Papai Noel, na sociedade francesa. E por que Papai Noel tem espaço nas escolas francesas ou por que a festa natalina tem espaço nas escolas públicas também é de nosso interesse e ponto importante de nossa análise.

A análise de Lévi-Strauss é primeiramente diacrônica, ou seja, histórica. Em muitos detalhes é idêntica à análise de Martin-Fugier, pois ambos se baseiam em Littré. Lévi-Strauss também caracteriza o Natal como uma festa essencialmente moderna, apesar da multiplicidade de suas características arcaizantes.

O uso do visgo não é, ao menos imediatamente, uma sobrevivência druídica, pois parece ter sido recolocado em moda na Idade Média. O pinheiro de Natal não é mencionado em nenhum lugar antes dos textos alemães do século XVII; no século XVIII passou à Inglaterra e somente no século XIX à França. Littré parece que mal o conheceu, uma vez que o define como consistindo em alguns países como ramo de pinheiro ou de azevinho diversamente adornado, guarnecido de doces e brinquedos para se dar às crianças, que com isto fazem uma festa. A variedade de nomes atribuídos ao personagem que tem o papel de distribuir os brinquedos – Papai Noel, São Nicolau, Santa Clauss, etc. também mostra que é um produto de um fenômeno de convergência e não um protótipo antigo conservado em toda parte. O

desenvolvimento moderno não o inventa, porém, ele se limita a recompor com peças e fragmentos uma velha celebração, cuja importância nunca foi totalmente esquecida... Estamos, portanto, na presença de um ritual cuja importância já flutuou bastante na história, conhecendo apogeu e declínios. A forma americana é apenas o mais moderno desses avatares. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 9).

O autor assevera que a festa de Natal não se trata simplesmente de vestígios e sobrevivências: da acha de Natal feita de um tronco bastante grosso, para queimar durante toda a noite, às velas de Natal de tamanho propício, para assegurar o mesmo resultado, a decoração dos prédios com heras, pinheiros, azevinhos e árvores cobertas de luzes. Enfim, segundo Lévi-Strauss, elementos muito antigos foram mesclados e recombinaados a fim de revivificar antigos usos. Para ele, não há nada novo no Natal. Então, por que esta festa suscita a emoção?

A partir de então, Lévi-Strauss introduz uma análise diacrônica do Natal, buscando entender a que necessidade fundamental atende a invenção da festa, pelos adultos, e de um personagem a ser acolhido pela crença infantil.

Papai Noel é um rei, vestido de escarlate. Chamam-no “pai”: é um ancião que encarna a forma benevolente dos idosos. Tudo isso é claro, mas, e do ponto de vista da tipologia religiosa?

Não é um ser mítico, pois não há um mito que dê conta de sua origem e de suas funções; ainda menos é um personagem de lenda, pois nenhum relato semi-histórico lhe está associado. Na verdade, este ser sobrenatural e imutável, definido por uma função exclusiva e por um retorno periódico descende principalmente da família das divindades, recebe culto por parte das crianças em forma de cartas e pedidos. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 11).

A análise de Lévi-Strauss gira em torno da característica da figura de papai Noel ser uma “divindade de um grupo etário”. Este seria o primeiro sentido do estímulo à crença em Papai Noel: a delimitação da infância, através de um ritual de troca intergeracional. O espírito positivo e racionalista não o expurgou, mesmo porque ele assenta-se no fato de que os mitos e os ritos de iniciação têm uma função prática nas sociedades humanas: ajudam os mais velhos a manterem os mais novos na ordem e na obediência. E ainda, segundo o autor, é o resultado de uma transação muito onerosa entre duas gerações.

Lévi-Strauss recorre a uma comparação entre os rituais encontrados em sociedades tribais do sudoeste americano, dos índios Pueblos, – os katchinas – cuja função do ritual relaciona-se ao temor e ao respeito.

Os katchinas são almas das primeiras crianças indígenas, que se afogaram dramaticamente em um rio no tempo das migrações ancestrais... são prova da morte e a testemunha da vida após a morte. Os katchinas voltam a cada ano para visitar a aldeia, levando crianças ao partir. Desesperados por perderem sua prole, os indígenas conseguiram a anuência dos katchina em permanecerem no outro mundo sob a condição de os representarem com máscaras e danças. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 12).

Assim, os katchinas renunciam ao papel de assassinos de crianças para se transformarem em dispensadores de castigos e de presentes alternadamente.

Lévi-Strauss lembra os katchinas para apontar a existência de uma relação simbólica entre as crianças e os mortos, sugerindo ser este o sentido subjacente à crença em Papai Noel.

Lévi-Strauss cita que, em relação ao Papai Noel, a análise sincrônica e diacrônica nos conduz ao mesmo resultado. Desse modo, segundo os folcloristas,

[...] a origem longínqua de Papai-Noel encontra-se no Abade de Liesse, Abbas Stultorum, Abade do Desgoverno, que traduz exatamente o inglês Lord of Misrule – personagens que por determinado período foram reis do Natal e que são reconhecidos como reis das Saturnais da época romana. A festa das Saturnais tem por trás o ancião Saturno, devorador de crianças. E há imagens simétricas, o bom velhinho Noel, o benfeitor das crianças, o Julebok escandinavo, demônio chifrudo e portador de presentes para as crianças, São Nicolau que as ressuscita e as cobre de presentes e enfim, os Katchinas, dispensadores de castigos e presentes. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p 13).

O personagem moderno de Santa Clauss ou de Papai Noel resulta da “fusão sincrética de vários personagens: o Abade de Liesse, menino-bispo eleito sob a invocação de São Nicolau e cuja festa remontam às crenças relativas às meias e aos sapatos nas lareiras. O abade de Liesse reinava em 25 de dezembro; o dia de São Nicolau é 6 de janeiro...” Por fim, Lévi-Strauss faz uma associação clara do natal às Saturnais, lembrando que o protótipo arcaico de saturno é um deus da germinação. Também diz que deu aos índios Puebla um lugar relevante nessa discussão porque a ausência de

relações históricas entre nós demonstra precisamente que, com os ritos de natal, estamos na presença de formas de pensamento e de conduta que dependem de condições mais gerais da vida em sociedade.

É clara a relação entre os aspectos não cristãos da festa de Natal com as saturnais. Lévi-Strauss enfatiza:

[...] temos boas razões para supor que a Igreja tenha fixado a data da Natividade em 25 de dezembro para substituir as festas pagãs e tais festas, às *libertas decembri*, são lembradas na decoração dos prédios com plantas verdes, presentes trocados ou dados às crianças, a confraternização entre ricos e pobres, entre senhores e servidores. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 14).

Também registra que no Natal medieval, assim como nas Saturnais romanas, há reunião e comunhão.

[...] a distinção entre as classes e os estratos é abolida temporariamente, escravos ou servos sentam-se à mesa dos senhores e estes se tornam criados daqueles, ricamente postas, as mesas são abertas a todos; os sexos trocam de roupas... durante o Natal como durante as saturnais, a sociedade funciona segundo um duplo ritmo de solidariedade aumentada e de antagonismo exacerbado. (LÉVI-STRAUSS, 1952 p.14).

Mas Lévi-Strauss entende que a desrazão perdeu seu ponto de apoio, o jovem abade transformou-se num ancião de barbas brancas. E, assim, as crianças aguardam pacientemente a descida dos brinquedos pela chaminé. Mas não era assim na Idade Média e, ainda hoje, no Halloween – que se tornou véspera de todos os santos, por decisão eclesiástica – festa em que ainda hoje, especialmente nos países anglo-saxônicos, as crianças se vestem de fantasmas e perseguem os adultos, “a não ser que estes comprem sua tranquilidade mediante pequenos presentes”.

Lévi-Strauss ressalta que a festa de Natal se dá no progresso do outono, do início do solstício, época em que a colheita já havia terminado; os produtos da terra já haviam sido processados e estavam armazenados; época que marca a recuperação da luz e da vida.

Além disso, há a hipótese de que a festa do Natal trata-se, no sentido cristão, da Festa de Tabernáculos ou Sucot, ou ainda da festa judaica de Hanuka, a festa das luzes. A época em que a colheita já havia terminado.

Luz e vida, num sentido ritual, é acompanhado por um procedimento dialético, segundo Lévi-Strauss, cujas principais etapas são:

[...] a volta dos mortos, sua atitude de ameaça e perseguição, o estabelecimento de um *modo vivendis* com os vivos por meio de troca de serviços ou presentes e finalmente o triunfo da vida quando os mortos carregados de presentes abandonam os vivos para os deixar em paz até o outono seguinte. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p.16).

Também lembra o autor que, no Halloween, as crianças “fingem serem mortas, para se fazerem exatores dos adultos, e a do Christmas, em que os adultos acumulam as crianças de presentes, para lhes exaltar a vitalidade” (LÉVI-STRAUSS, 1952).

Nessas festas, assim como na Páscoa e nas Festas Juninas, importa banir a morte e tudo que ela representa: o empobrecimento, a secura e a privação. Aliás, segundo a teoria da festa em Caillois, vida e morte são elementos inconscientes e simbólicos que se configuram em toda festividade.

Em relação ao Natal, isso explica “o terno cuidado que temos em relação ao Papai Noel; sobre as privações e os sacrifícios que permitimos para manter intacto o seu prestígio junto às crianças” (LÉVI-STRAUSS, 1952, p.17).

E complementa:

[...] na verdade, no fundo de nós, reside o desejo de crer, por pouco que seja, em uma generosidade ilimitada, em uma gentileza desinteressada, em um breve intervalo durante o qual esteja suspenso todo temor, toda inveja e toda amargura? Sem dúvida não nos é possível vivenciar plenamente esta ilusão, mas compartilhá-la com os outros nos dá ao menos uma chance de aquecer o coração na chama que brilha nas almas mais jovens. A crença que ajudamos a perpetuar em nossas crianças que seus brinquedos vêm de “lá” nos fornece um alibi ao movimento secreto que de fato nos incita a oferecê-los ao Além, sob o pretexto de os ofertar às crianças. Deste modo, a festa de Natal representa um verdadeiro sacrifício à doçura da vida, que consiste, antes de tudo, em não morrer. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p.17).

Assim, longo é o caminho entre o rei das Saturnais e o Bom Velhinho. E, enfim, finaliza Lévi-Strauss: “[...] mas a Igreja seguramente não está errada quando denuncia na crença em Papai Noel, o mais sólido reduto e um dos focos mais ativos do paganismo do homem moderno” (LÉVI-STRAUSS, 1952, p.18). Entretanto, Lévi-Strauss observa que resta saber se este não pode defender o seu direito de ser pagão.

Em nossas escolas, as três festas estão cada vez mais descristianizadas e mais paganizadas, porém não dessacralizadas. O sagrado não é diluído, porquanto os rituais ajudam a restaurá-lo, a construir e a cristalizar o imaginário religioso, seja pagão ou judaico-cristão, uma vez que as festas são reeditadas e celebradas.

A dessacralização progressiva das festas tradicionais e a valorização de aspectos lúdicos por si mesmos têm perpetuado algumas práticas festivas, de forma híbrida. Aos poucos, os costumes vão sendo esquecidos e as festas vão se distanciando de suas origens mágicas, transformando-se em técnicas de satisfazer a necessidade de reencontros humanos e de atividade lúdica, de socialização e confraternização, bem como de interesses econômicos.

A festa realmente serve para nos sentirmos membros de um grupo social, definido, e compartilharmos medos, interesses e desejos. Devemos ter presente também o impacto da ciência, que, com sua racionalização progressiva dos fenômenos tem transformado definitivamente a mentalidade antiga, tradicional. A ciência tem eliminado o assombroso, o extraordinário, reduzindo-os à sombra do conhecimento humano. E a industrialização vem fazendo com que o homem se esqueça de sua própria natureza.

Por outro lado, o Ocidente valoriza mais a produção do que o gasto. Nas festas das sociedades pré-industriais, o excedente não podia ser um novo elemento de produção e, assim, serviam para alimentar instituições sociais como as festas. Nossa economia se baseia na circulação de dinheiro. Também vivemos em um meio diferente do meio agrário.

Tudo isso nos permite notar que a dessacralização da festa antiga, tradicional, tem sido acompanhada de uma série de mudanças sociais que tem transformado o sentido da festa inicial e tem atentado seriamente contra sua existência. Apesar de tudo, a nostalgia contemporânea da festa não se resume a um fenômeno sociológico de crise de uma sociedade industrial.

Nas sociedades antigas, nos momentos de retrocesso da instituição religiosa, os ritos lúdicos começaram a funcionar por pura diversão, pelo próprio prazer da atividade. Disso originou a festa profana. A laicização da festa sagrada se origina, portanto, por causa dessa tendência lúdica, mantendo os ritos e as atividades das festas sagradas, sem a superestrutura religiosa.

Em nossos dias existe o que chamamos de festa folclórica como evolução da festa profana. A gama completa de festas tradicionais, controladas majoritariamente pela Igreja, ou derivadas das festas cristãs, constituem festas já dessacralizadas, que têm conservado o ritual, o jogo, o divertimento que tem feito esquecer o sagrado que as fez nascer. Durkheim escreveu: “[...] em nossos países europeus o cristianismo tem se esforçado em absorver ou assimilar as tradições rurais e arcaicas, e tem imprimido um colorido cristão. No entanto, muitas delas têm persistido com uma relativa autonomia: festas das árvores, o solstício de verão, diversas crenças em gênios e em demônios locais, etc.” (DURKHEIM, apud COLOMER, 1987, p.13).

A festa popular, tradicional, tem persistido porque tem assegurado sua função de socialização, tornando possível o reencontro comunitário. Porém, sua instabilidade, devido à erosão de suas referências, é uma inevitável fonte de debilitação.

Festas tradicionais, folclóricas, profanas ou sacras. São tantos os conceitos e os estágios da evolução da festa, mas, por ora, não é este o objetivo deste trabalho. Apenas importa salientar que a crise da festa atual é consequência da crise da sociedade atual: o futuro da festa depende do futuro da civilização ocidental. No entanto, desde alguns anos tem havido um forte movimento popular de recuperação das festas.

Estamos em um momento estranho: desencantados da festa, sentimos em nós a necessidade para reviver a consciência fraterna e comunitária e a capacidade de imaginar e fantasiar. Não sabemos que sentido tem a festa em nossos dias nem que atividades, ações e movimentos têm de ser seu suporte. Mas reconhecemos que nos falta.

Em seu texto *Papai Noel Supliciado*, Lévi-Strauss preocupa-se com esse assunto. Porque mitos foram esquecidos e já não há mais jovens Abades de Liesse para a juventude, mais abertamente agressiva. Papai Noel é a antítese da desrazão. O jovem tornou-se um ancião. Ele diz que a juventude desapareceu em grande medida enquanto classe de idade da sociedade contemporânea, mas acha que ainda era cedo para saber em que isso resultaria.

Colomer (1987) sugere o estudo da relação causal entre a marginalização social dos jovens e a descontinuidade festiva. Os jovens têm protagonizado muito pouco enquanto participantes e organizadores, têm sido marginalizados por uma sociedade que não tem sabido levar a cabo a incorporação social. As distintas subculturas dos jovens urbanos funcionam à margem das instituições sociais como a festa. Que sentido pode ter a festa para jovens marginalizados? E como pode dar-se uma festa sem os jovens?

As novas necessidades do mundo atual ditam que sentido e que perspectiva tem a festa em nossos dias. Devemos evitar deixar-nos levar pela nostalgia e tampouco situar a festa escolar em um justo ponto ou medida.

A festa seria artífice de uma nova consciência comunitária no mundo urbano? Seria talvez o instrumento que nos permitirá aprender de novo os recursos do ócio esquecidos e baseados na criatividade pessoal? A festa por si mesma não poderá fazer nada disso. Mas é eternamente o símbolo que nos mostra por onde devemos nos direcionar e um dos seus principais motores.

O fio de Ariadne, que reconduz ao ponto de partida.

5. FESTA E SOCIALIZAÇÃO

Para Durkheim, as festas são socializadoras. Superam a distância entre os indivíduos. Conforme Marcel Mauss, festas supõem a coesão social.

Os registros históricos atestam que todas as civilizações festejaram. Mas a função social vai se transformando e se adequando às novas necessidades coletivas, inclusive numa civilização pós-industrial. Embora haja certa consciência de crise em relação às festas tradicionais elas permanecem e se renovam. Mas a escola segue seu caminho, muitas vezes impermeável ao curso da história, aos movimentos sociais. E festeja, reforçando ou recriando as festas sociais, nacionais e locais.

Diante do perigo da má utilização dos recursos festivos na escola é necessária uma reflexão de seu papel e suas possibilidades. Sem dúvida, a festa poderá abrir novas possibilidades de socialização, de relações interpessoais e, inclusive, de planejamento do trabalho diário, afastando-se do pragmatismo, evitando o didatismo, pois a festa tem um sentido em si mesmo e jamais deverá ser um instrumento utilitário. Há que se partir de uma reflexão teórica da festa ou ainda da reflexão social sobre a festa e, depois, chegar a definir sua função, o seu sentido ou mesmo o leque de utilizações. Enfim, o seu papel na escola.

Na escola, as festas se referem em geral à história e aos mitos, tais como celebração de datas cívicas, religiosas, colonização e folclore.

Amaral (2008) mostra que aos poucos os brasileiros foram se apropriando das festas que basicamente eram controladas pelo Estado e pela Igreja. A escola também delas se apropriou, e a influência da ideologia religiosa e estatal é facilmente delas desprendidas. Nesse contexto, é interessante lembrar a análise feita por Michel de Certeau sobre mentalidades, da passagem de uma ideologia a outra, ou seja, da medieval à mercantilista-capitalista, e o quanto elas influenciaram a história da educação e, por inferência, a própria mudança das atividades festivas enquanto elemento socializador, pois as celebrações, segundo Colomer, sofreram as transformações do próprio tempo.

Em *A Escrita da História*, (1975) Michel de Certeau demarca que, durante toda a Idade Média e até o século XVI, admitia-se que a moral e a religião têm uma mesma fonte: o Deus único que organiza uma ordem no cosmo e instituições

cristãs que as legitimam. Há uma teo-lógica. A alteridade se encontra eliminada, apagada ou integrada. Mas entre o século XVII e XVIII, há uma declarada ruptura entre religião e moral. A história caminha do sistema religioso para a ética das Luzes. A unidade se fende, depois se desfaz.

A fragmentação em curso designa algo que está nascendo. E se organiza em torno de algo que está desaparecendo, ou seja, em torno das referências religiosas que, segundo o historiador, possuem "virtudes integrativas" (CERTEAU, 1975, p.158).

Por volta de 1650-1660, impõe-se a lei política à ordem religiosa. Já não há mais uma ortodoxia religiosa, mas a "razão de Estado" (ibid. 1975, p.159). O fortalecimento do Estado altera as antigas estruturas mentais.

As organizações cristãs, assim como Deus, se encontram ao lado do rei, o "deus mortal". Como nos diz Certeau, é uma revolução sub-reptícia: o fim transformou-se em meio. As instituições políticas utilizam as instituições religiosas, infiltram nelas seus critérios, dominam-nas com sua proteção, destinam-nas aos seus objetivos. Enfim, o poder político impõe um retorno à ortodoxia católica, à ideologia religiosa. Um eterno retorno. Ainda segundo o autor, o "sistema" cristão, enfraquecido, se transforma em teatro sagrado do sistema que lhe sucede. Assegura também o trânsito das consciências cristãs para uma nova moralidade pública (CERTEAU, 1975, p.161).

Crenças modernas, novos discursos e valores. Novas encenações. Na França, o catolicismo é símbolo de unidade nacional. E não será diferente no Brasil. Quanto à educação, de acordo com Certeau, esta será instrumento de propaganda religiosa (1975, p.163).

Cada vez mais, o que se impõem nos colégios são as "virtudes" sócio-culturais e econômicas. O autor indica a polidez, a postura, a higiene, a competição (o saber se organiza em luta pela promoção) e a civilidade (a ordem estabelecida pelas convenções sociais).

As instituições e fundações religiosas possuem uma nova lógica, preocupando-se com a eficácia, a racionalização, visando uma "ordem", e na própria prática da oração. Segundo Certeau, as "inspirações" são substituídas pela "utilidade dos bons pensamentos", ou as "afeições" do coração pelas "razões" e "métodos". Temos, por conseguinte, uma lenta revolução na estrutura religiosa.

Mas os religiosos da época são lúcidos, vivenciando a privatização e a interiorização da vida cristã. Da ordem das práticas à ordem espiritual, a experiência mítica oscila entre estes dois pólos: a fé recua para o interior, para fora do mundo, mas há a exigência do fazer, posto que não exista fé sem obras. A fé tem assim um compromisso com a organização de tarefas civis e políticas que, segundo Certeau, ora privilegiam a urgência profética, ora a politização.

Os jesuítas se posicionaram, deliberadamente, no campo das práticas civis e políticas; principais introdutores da civilidade, da honestidade, da honra, do dever de Estado. Essa moralidade cristã é cada vez mais relativa a uma tarefa social. Há uma estreita relação entre piedade e moral, que se explicita em função das práticas sociais. É uma ética que pode ser considerada ateia. Certeau diz que é surpreendente o papel que a apologia do dever do Estado começa a representar na moral cristã.

E a própria palavra *Estado* vem carregada de uma tradição teológica e espiritual. Designa uma "disposição de alma", um "grau" ou uma "ordem" da graça. Citando Loyseau, Certeau diz que Estado "é o nome verbal do verbo ser", o ser ou a essência única da antiga filosofia, rememorando o próprio Deus, o "EU SOU" dos judeus e cristãos.

Conforme foi exposto, temos, desde o século XVII, uma Igreja que privilegia mais a estrutura política ou nacional que a mensagem, e a unidade geográfica mais que qualquer outra forma de "catolicidade".

Em decorrência, surge a nação (CERTEAU, 1975, p.133), de que provém o novo significado da educação, vista como *instrumento de coesão*, objetivando manter ou restaurar a unidade, a catolicidade. Isso porque nação é uma construção social e, portanto, deve ser ensinada e aprendida. Tanto o conceito de nação como o conceito de democracia moderna nascem sob a forma nacional.

A partir do surgimento do Estado-Nação, a legitimidade política deixou de estar fundada na dinastia ou na religião e passou a basear-se na soberania popular (TEDESCO, 1998, p. 26). Porém, esse aprendizado, essa adesão não se dá simplesmente de forma cognitiva. Implica um incorporar, de forma explícita, a dimensão afetiva no processo de aprendizagem. Como vimos, esse processo teve início no século XVII e consolidou-se plenamente no século XIX. Sendo assim,

[...] o que houve de peculiar na formação do cidadão, especialmente no período de democracia foi a ênfase nos aspectos simbólicos, nos rituais e na autoridade com que foram dotados os atores e as instituições encarregados de difundir as normas de coesão social, ou seja, de aceitação das regras da disciplina social. (TEDESCO, 1998, p. 27).

O autor prossegue, destacando que "a explicação e justificação teórica mais exaustiva deste sistema foi oferecida por Émile Durkheim em seus ensaios de educação, particularmente sobre educação moral" (TEDESCO, 1998, p.27). Obter a aceitação de uma nova moral, laica e republicana, é tarefa da educação, que deveria substituir a moral religiosa tradicional. Para tanto, deveria apoiar-se nos mesmos elementos que a moral tradicional, tais como símbolos e ritos, estes, portadores dos novos valores nos quais a socialização se baseava. E explica o autor: “[...] até agora a modernização esteve associada ao processo de secularização, isto é, a perda de importância de valores sagrados na vida pública” (ibid, p.76).

Sem dúvida, houve perda de importância dos valores sagrados. Mas eles resistem através da experiência ritual da memória coletiva, da vivência com o passado e com o presente, em sua prática educativa.

De outra parte, segundo pensa Durkheim, o principal objetivo das instituições escolares é promover a integração das novas gerações na sociedade, e a esse processo educacional ele chamava de socialização. Para ele, o processo educacional leva à criação de um novo ser.

E em face dos avanços dos conhecimentos antropológicos, na contemporaneidade, entende-se que o objetivo durkheimiano para a escola se realiza, também, por meio da democratização do conhecimento erudito, ou seja, acrescentando o saber produzido na academia ao saber que o aluno adquiriu em seu grupo social e que é conhecido como “cultura popular”, reconhecendo-o como igualmente importante. Ao fazer isso, a escola estaria cumprindo um de seus principais papéis sociais.

Por conseguinte, sobressai-se desse modo a importância das festas e, mais especificamente, da festa pensada como experiência educativa, entendendo-as como momentos privilegiados nos quais todos interrompem sua rotina de trabalho para festejar com os amigos, co-participantes da mesma crença e das mesmas tradições.

Todavia, o que seria pensar a festa também como uma experiência educativa?

A dimensão educativa da festa expressa-se, especialmente, numa ambigüidade que lhe é intrínseca: a festa visa marcar em cada membro do grupo social os seus valores, as suas normas, as suas tradições; ao mesmo tempo em que se transforma sempre num grande balcão, numa grande demonstração das inovações, das mudanças, das novas descobertas, das novas concepções e, porque não dizer, da fecundidade das transgressões. Festejar ou simplesmente festar, [...], é, antes de tudo, aprender o quanto temos de riqueza e de sabedoria a preservar e, ao mesmo tempo, o quanto temos a aprender com as transformações da história, com a lenta mudança das mentalidades. (PESSOA, 2005, p.39).

E exemplifica:

[...] uma criança ou adolescente aprendendo a tocar um instrumento ou ensaiando um passo numa dança, para também fazer parte da festa da [...] comunidade, é uma pessoa que está aprendendo, assimilando uma compreensão de mundo e buscando uma forma de nele se inserir. É dessa forma que [...] compreendem a sua condição de camadas subalternas, mas têm a convicção de que podem tornar essa condição, no mínimo, suportável e, se possível, também amenizá-la e até transformá-la. Participar de um ritual ou de uma festa supõe fazer a sua parte, sempre intercalada com a parte do outro, ou dos outros. E isso tem muita importância, em se tratando de educação. A vida também é assim: supõe diálogo, cooperação, esperar a vez do outro, acreditar no outro. (PESSOA, 2007, p.4).

É importante aqui ampliar um pouco a relação entre festas e sua dimensão educativa. E, sem dúvida, as práticas educativas da escola têm muito a aprender com as festas populares, uma vez que elas prendem a atenção da criança e do adolescente que as procuram, quase sempre espontaneamente, e são atraídos por um gosto pela música, pela “comidinha gostosa”, pela dança, pela convivialidade, pelo sentimento de pertencer.

Ainda de acordo com Pessoa (2005, p.6-7), seguem algumas indicações substanciais sobre o festejar enquanto prática educativa:

Assim acontecendo, os alunos e professores vão ter a oportunidade de compreender toda a fundamentação mítica, religiosa, artística e estética daquela festa. Essa primeira indicação pode acontecer, também, com um movimento inverso: a festa indo à escola. Nesse caso, esses componentes da fundamentação da festa vão estar irremediavelmente diminuídos, por se tratar não do acontecimento da festa, em data e local próprios, mas de uma apresentação excepcional da festa. Mas, pelo menos, alguns elementos da festa (história, dança, música, vestimenta) poderão ser vistos pelos alunos e explicados pelos próprios sujeitos que a constituem.

Outra indicação é que, por um ou por outro caminho, depois de conhecida, a festa seja tomada também como situação de potencialização (ampliação) do conhecimento sobre a diversidade cultural brasileira (por meio de discussões, debates, reflexões, entrevistas, encenações, atividades de leitura e escrita etc.). Se as festas populares forem abordadas como momento de ócio, de lazer, de folga, de brincado etc., já será um ganho, pois elas expressam a grande riqueza cultural de nosso país. Mas elas podem oferecer muito mais: elas podem contar de diversas formas, em diversas linguagens, em múltiplas cores, como nos tornamos uma nação e como o capital está querendo nos fazer crer que não somos mais uma nação. Se a escola tomar parte nessa dramática tensão e, em especial, na forma como a cultura popular a vivencia, aí o reconhecimento quanto ao seu papel de instituição produtora e reprodutora de conhecimentos, social e culturalmente referenciada, chegará à sua formatação mais completa.

Consequentemente, podemos pensar a festa como uma grande escola, na qual se aprende, antes de outras tantas coisas, como a vida em sociedade acontece – seus valores, seus conflitos e suas possibilidades de interação e sociabilidade. E enquanto ritual, a festa reproduz de forma simplificada a sociedade que a produziu; “ela desenvolve uma espécie de pedagogia social”, diz Pessoa (2005, p.5), citando Ecléa Bosi.

Mas, é preferível dizer que a festa não é um recurso pedagógico, mas uma situação de aprendizagem, em si mesma. Também no dizer da maioria dos antropólogos citados, incluindo Carlos Rodrigues Brandão (1981, p. 30), a festa é um tipo de ritual e uma situação de aprendizagem.

É bom lembrar que, para Marcel Mauss, onde se lê *festa*, lê-se *religião*. E vice-versa. Em consequência, na escola, a prática das tradições festivas são gestos simbólicos, ritualísticos e eficazes. São eficazes especialmente à coesão, à socialização.

6. FESTA E CURRÍCULO

As festas são marcadas por conteúdos culturais e estéticos, através dos quais as instituições escolares realizam as finalidades do ensino e produzem pessoas. A escola é considerada lugar de aquisição de conhecimentos elaborados e, numa perspectiva crítica, num lugar de inculcação ideológica ou de reprodução social.

Considera-se a escola como um lugar de cultura, vinculada à formação de pessoas, à produção de indivíduos e subjetividades. E, nesse contexto, é importante a compreensão da cultura escolar festiva, uma vez que é parte dos conteúdos culturais. Conforme Souza (2000), tudo o que se ensina e como se ensina na escola não é uma questão menor, mas se encontra no centro de uma compreensão mais acurada sobre as relações entre educação, cultura e poder.

As festas são práticas educativas que nem sempre fazem parte do currículo prescrito, ou seja, das deliberações formais estabelecidas pelos poderes públicos. Sejam formais ou ocultos, os currículos são as atividades nucleares da escola e, no tempo e no espaço escolar, são formadores de identidade, civilidade e também de religiosidade.

Em relação à tradição cristã ou ao conservadorismo católico, pode-se lembrar que os colégios jesuíticos, no Brasil colônia, organizavam grandes festas de acordo com a mentalidade festiva da Idade Média, usando como pretexto algumas datas comemorativas da Igreja Católica: Páscoa, Natal, Ascensão de Cristo, São João etc. E o maior motivo de grandes festejos em todos os colégios era óbvio, a festa de Santo Inácio. As festas, além de serem uma estratégia utilizada com o fim de maior aproximação com o povo, atendendo ao aspecto lúdico, tinham, também, um objetivo pedagógico. Essas festas consistiam não só em folguedos populares, procissões, missas, mas, também, em atividades de caráter intelectual. Embora as instituições de ensino fossem escassas, nelas, as autoridades contariam com o apoio necessário para exercer o controle da população.

Dessa forma, tanto nos colégios das colônias como nos colégios europeus, os jesuítas empregavam um importante recurso para a catequização e instrução: o teatro.

Com a finalidade não somente de entretenimento, nas mãos dos padres jesuítas o teatro assumiu um caráter didático, sendo utilizado constantemente no ano escolar jesuítico como importante instrumento pedagógico. O teatro foi um recurso muito utilizado pelos padres da Companhia de Jesus principalmente com intuito catequético. Na Europa, no Brasil, ou em qualquer outra parte do mundo onde houvesse um colégio jesuítico, temos referências quanto à utilização do teatro enquanto instrumento pedagógico. Não podemos atribuir à pedagogia jesuítica, no entanto, a introdução do teatro no espaço escolar como recurso didático: os jesuítas não inventaram o “drama escolar”, mas o cultivaram num nível especialmente alto por um longo período de tempo, numa vasta rede de colégios quase que ao redor do mundo.

O “drama escolar”, portanto, já era utilizado, mas foram nos colégios jesuíticos em todo o mundo que o mesmo alcançou grandes proporções, sendo adotado como recurso para o processo de aprendizagem [...], há que se fazer uma diferenciação quantos aos objetivos da utilização do teatro no ano escolar para ser encenados com fins educativos, principalmente em dias de festa. O objetivo era manter os alunos ligados, de certa maneira a uma moral cristã, importante no contexto da Contra-Reforma, sobretudo na formação daqueles filhos da elite européia que viriam a governar nos mais diversos aspectos a sociedade em toda Europa. (ARNAUT DE TOLEDO et al., 2006, p.4 e 6).

Enfim, a pedagogia dos padres jesuítas, fundada no bilinguismo, no método mnemônico, na desmoralização de mitos indígenas e em atividades lúdicas, visava sobretudo a ensinar dogmas católicos, formando seus estudantes dentro de uma moral cristã. Segundo os autores acima, essa era a finalidade das peças escolares encenadas nas datas comemorativas, nunca com o fim em si mesma ou objetivando o entretenimento. O objetivo central era outro: um projeto civilizador ligado a um projeto maior: o projeto colonizador português.

Da escola jesuítica aos nossos dias há um longo processo de secularização histórica ou um novo processo civilizador. Em relação às festas, outra visão nos é trazida por Bittencourt (1990). Trata-se de um olhar sobre a coesão social, bem como da dissimulação social, através do currículo.

Essa autora nos mostra que, em nossa história recente, especialmente após 1930, currículos com conteúdos e métodos próprios tiveram de ser eliminados para que fosse possível a imposição de um único projeto escolar voltado para dissimular as desigualdades sociais. De seu ponto de vista, a disputa entre correntes mais progressistas, inscritas no modelo pedagógico da Escola Nova, pôde conciliar-se, em

certa medida, com os “tradicionalistas”, representados em parte por educadores católicos.

Ela reforça a ideia que a tarefa da escola pública se torna mais complexa, ao se ver obrigada a introduzir, para alunos provenientes de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das elites, únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. E este seria o critério de seleção para as festas e datas comemorativas.

[...] a missão da escola relativa ao ensino das tradições, preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação, justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória. As tradições nacionais não poderiam, dentro desse contexto, ser tratadas apenas pelos livros didáticos acompanhados pela preleção dos professores em sala de aula. *As festas e comemorações, discursos e juramentos* tornaram-se partes integrantes e inerentes da educação escolar. (BITTENCOURT, 1990, p.167).

Assim, o currículo escolar estaria a serviço do ensino das tradições, especialmente das tradições burguesas. Também podemos ver através de sua pesquisa que o Estado Republicano considera-se o "criador" da identidade nacional.

Certamente, as datas que comemoramos são quase todas históricas ou incorporadas das tradições católicas. Além das festas, lembra a autora, quem não se recorda da cena pintada por Vitor Meireles de Lima em 1860 e incorporada em grande número de manuais didáticos - a celebração a primeira missa pelo Frei Henrique de Coimbra? Ou da figura de Feijó dominando o cenário da Regência? Ou ainda de Frei Caneca? E tantos outros heróis que, sem dúvida, fizeram que o Estado obtivesse sucesso no projeto de coesão e unicidade nacional e dissimulador das desigualdades nacionais. E, ainda hoje, temos o saber escolar a serviço da pedagogia do cidadão, que inclui a manutenção das tradições cristãs ou, ainda melhor, das tradições católicas do povo brasileiro. É como se as tradições cristãs fossem expressão da identidade da escola pública.

Nessa perspectiva, nossas festas estão a serviço das tradições, especialmente católicas e burguesas, e vêm se transformando com a história. Porém, apesar do esvaziamento, a festividade permanece nas escolas.

Assim, a compreensão das festas comemorativas na escola torna-se mais clara sob o enfoque do currículo escolar, uma vez que ele está centralmente envolvido na produção do social e, portanto, possui estreitas relações com o poder, o conhecimento e a identidade social.

A Teoria do Currículo é um dos componentes centrais da ciência educacional direcionada ao conhecimento da criança e do adolescente, a fim de melhor administrá-los. Ou seja, conhecer para governar (SILVA, 2001, p.191).

O que caracteriza as modernas formas de governo entendido aqui não num sentido puramente administrativo e burocrático, mas em seu sentido de regulamentação e controle, é a sua dependência de formas de conhecimento da população a ser governada. As modernas formas de governo da conduta humana dependem, assim, de formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governados, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem os melhores meios para torná-la governável. Além disso, este saber, para ser útil neste sentido de governo, não pode estar limitado a uns conhecimentos abstratos, teóricos, mas deve fornecer elementos concretos, materiais, calculáveis, sobre os indivíduos e as populações a serem governados... Se for conhecível, se é calculável, é também governável. (SILVA, 2001, p. 191).

O controle não é puramente externo; da Igreja ou do Estado ou ainda de outros aparelhos ideológicos.

Disso decorre a importância da Teoria do Currículo que pode, assim, ser entendida como uma espécie de tecnologia de controle. Tecnologia de governo, de estratégia de governo, produzindo formas particulares de subjetividade, podendo ser o sujeito conformista da pedagogia tradicional ou ainda o sujeito emancipado, da pedagogia progressista.

Sobre a produção de sujeitos, Silva (2001, p.192-193) acrescenta:

[...] o saber da Teoria do Currículo torna calculável o próprio nexos entre saber e subjetividade. A Teoria do Currículo tenta responder a pergunta: dado o objetivo da produção de uma subjetividade determinada, quais saberes - conhecimentos, atitudes, valores – são adequados para obtê-la? A teoria do Currículo é, assim, um saber especializado sobre os nexos entre o próprio saber e a subjetividade. O currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares. A Teoria do Currículo é, assim, um saber especializado sobre os nexos entre o próprio saber e a subjetividade. O currículo está envolvido na produção de sujeitos particulares. A Teoria do Currículo está

envolvida na busca da melhor forma de produzi-los [...] a Teoria do Currículo não apenas não está engajada, como se quer, num processo de emancipação e libertação (que supõem uma impossível separação entre indivíduo e sociedade, entre governo e sujeito), como está ativa e centralmente envolvida em estratégias de governo e regulação. E essa cumplicidade com relações de poder é tanto maior quanto mais suas pretensões de emancipação tendem a ocultar precisamente seus aspectos de governo e regulação.

Conforme Foucault (1991), a escola produz o sujeito obediente, produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através de pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais, entre as quais, a instituição escolar.

A questão da liberdade era uma das suas preocupações centrais de Foucault. Tanto na educação como fora dela, embora haja pouco reconhecimento entre os acadêmicos e intérpretes de seu pensamento. Mas, para Pignatelli (2000), intérprete de Foucault, é certo que, no mínimo, não seja Foucault um autor otimista. Dessa maneira, pergunta-se: qual seria o projeto de liberdade de Foucault? O discurso de Foucault, segundo Pignatelli (2000), é profundamente educativo, embora sutil, e sua estratégia consiste em nos provocar a desenvolver nossos próprios projetos de liberdade.

Contudo, para os críticos, a postura de Foucault é desesperançosa. Querera Foucault dizer que todo conhecimento sobre os seres humanos é um instrumento de subjugação, com o objetivo de uma vigilância cada vez mais detalhada? Esses críticos o acusam de operar num vácuo teórico que contorna a consciência crítica. Seria verdade a sombria conclusão de Foucault que a sociedade inteira funciona como uma prisão?

Afinal, o que Foucault pretende denunciar? O discurso do poder, que se propõe ser emancipatório e autenticador, mas que em seus efeitos, na verdade, monitora, categoriza e regula o comportamento. Trata-se da relação entre poder e saber, e, conforme Pignatelli (2000), Foucault sugere que os professores precisam ver seu trabalho de uma forma estética, quase como um processo artístico. Afirma ainda que

[...] a desmontagem criativa da educação passiva é ao mesmo tempo um momento estético e um momento político porque ela pede aos estudantes que re-percebam suas compreensões anteriores e que pratiquem novas percepções como aprendizes criativos com o professor. Talvez possamos nos considerar como dramaturgos quando reescrevemos os roteiros rotineiros de sala de aula e reinventamos

roteiros libertadores. (SHOR; FREIRE, apud PIGNATELLI, 2000, p.145).

Significa cultivar uma disposição inventiva, provocativa e desafiadora. Este seria um novo olhar sobre o currículo. Mas também adverte:

[...] não é que uma política informada pela estética evitaria ou desencorajaria o consenso e a solidariedade social e, como consequência, se reduziria a uma posição auto-indulgente, estática e neo-conservadora. Pelo contrário, ela permitiria e veria o valor potencial de expressões de resistência não apenas na capacidade do sujeito de ser reflexivo (isto é, auto-consciente de um poder que obstrui e impede sua liberdade), mas também de moldar sua existência sob formas ainda não pensadas e, portanto, ainda não dominadas. O importante é desarranjar a mesmice, a monótona paisagem, para instigar diferentes formas de ver e de ser visto. Inventar formas de problematizar a sólida e persistente monotonia de formas rotinizadas e pensar sobre o que é possível é a forma pela qual o poder, na forma de controle técnico e práticas auto-normalizadoras, pode ser revertido. (PIGNATELLI, 2000, p.145).

Importa reverter o controle do poder, mas, na análise foucaultiana, o poder é ubíquo. E as relações de poder são intencionais e não subjetivas. A agência docente não reside numa estrutura organizacional, numa filosofia pedagógica, numa iniciativa política ou num programa educacional único, ideal. Foucault permanece desconfiado da busca pela fonte ou pelo inventor da opressão. O caráter anônimo do poder, seu movimento, através e em torno das pessoas, torna inútil justificar os movimentos docentes como simplesmente respostas a uma burocracia centralizada, impiedosa, interessada principalmente em sua própria existência. Os professores, portanto, precisam reconhecer sua própria cumplicidade e posicionamento nas condições que contestam.

O poder é mais do que aquilo que é oficialmente delegado e legalmente legitimado. Como Foucault sugere, o poder é uma relação, incitado e intimamente alinhado com a resistência e a liberdade. Ou seja:

A liberdade tem um caráter intransigente em relação com o poder... liberdade é a prática de movimentos inventivos, imaginativos, ao longo de um eixo de poder. A liberdade, portanto, torna-se a prática de movimentos inventivos, imaginativos, estratégicos, movimentos que possivelmente previnem, mas não eliminam o exercício do poder. Não

se pode agir num sistema educacional sem estar implicado neste exercício. (PIGNATELLI, 2000, p.147).

O sistema educacional não é outra coisa senão uma ritualização. Alunos e professores falam de forma oficial e são oficialmente interpelados. E haveria capacidade de desritualizar o mundo, sem cair no equívoco de uma neutralidade descomprometida? Na prática, desritualizar significa tornar visível e problematizar os nexos entre discursos e práticas dominantes que sustentam e administram professores produtivos, mas dóceis, livros didáticos, a seletividade, a rígida alocação do espaço e do tempo nas escolas, o desencorajamento dos projetos coletivos etc.

A ideia é que "os professores precisam interrogar e moldar suas identidades no meio de "um discurso ritual, eficaz, carregado de poder e perigo [...] Que outra coisa é um sistema educacional, afinal, senão uma ritualização do mundo?"(FOUCAULT, 1991 apud PIGNATELLI, 2000, p. 232-237). O significado é que discursos e práticas dominantes sustentam e administram professores e alunos.

Num sentido prático, a agência docente está marcada por práticas anônimas, ordinárias, familiares, que agem para fixar aquilo que os professores fazem e regular as pessoas nas quais eles devem se transformar. Nesse contexto de tensões, a prática da liberdade consiste nas respostas inventivas às circunstâncias contestadas, problemáticas, nas quais eles estão situados através de uma ação comunicativa não distorcida por relações de poder e interesses hegemônicos. Ou ao menos de um esforço para a ação.

As festas escolares seriam uma ação não distorcida ou distorcida em relação ao poder hegemônico? Ratificando o pensamento de Pignatelli (2000), como supô-las autônomas quando são autorreguladas?

Podem ser expressão de liberdade, como toda festa genuína. Mas, na escola, as festas são instituídas. São festas do poder, da elite, da sociedade do direcionamento. Poucas apresentam alguns traços transgressores, tais como Halloween ou Festas Juninas, quando são comemoradas à noite, quando há consumo de bebidas alcoólicas, quando se enamoram livremente etc. Mas a maioria representa controle, informação, formatação muito mais que formação, volta-se para o tempo monótono do trabalho. As festas se elaboram de "cima para baixo" o que retira o sentido verdadeiro da festa: a ruptura da monotonia, do cotidiano, tornando os participantes e atores ao

mesmo tempo observadores. De acordo com a norma foucaultiana do *Vigiar e Punir*, a escola produz e reproduz festas ou o poder inventa festas para manter a ordem desejada.

E, segundo Foucault (1991), a finalidade primeira das instituições totais é "fixar os indivíduos num aparelho de normalização dos homens". A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção. As festas colaboram, provavelmente, até quando os festejos escolares demonstram ser a expressão de liberdade.

As festas na escola são mediadoras. Fazem parte do calendário e do currículo escolar. Revelam contradições, encobrem preconceitos. Cabe destacar que a organização dos tempos e dos espaços escolares interfere na formação dos alunos, seja para conformar ou para produzir outras práticas de significação. Em suma, o currículo não pode ser pensado fora das relações sociais. Assim, o currículo, tal como a cultura, é compreendido como prática de significação, e, como tal, vinculado à prática produtiva, às relações sociais e de poder. Dessa forma, podemos falar que na escola a cultura é curricularizada. E o currículo não é neutro, posto que seja uma seleção da cultura.

As festas na escola também aparecem como atividades extracurriculares ou extracotidianas, como diria Durkheim (1978). Elas destacam e expressam um tempo significativo para a comunidade escolar. Fazem parte do calendário, do currículo oficial e do currículo oculto da escola. E para além da ordem estabelecida, põem em desordem elementos que contribuem para a manutenção da estrutura da própria comunidade. Por isso, entendemos que o sentido do trabalho escolar é de produzir e reproduzir o mundo, de forma ritualizada. E reproduz através de um tempo, de um tempo sagrado, de um tempo profano. E através de um espaço, espaço democrático, espaço repressor.

Na escola, currículo e poder estão entrelaçados. Este é o sentido foucaultiano de currículo, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001). O poder está inscrito no interior do currículo e seu discurso autoriza e desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E o trabalho da escola é de produzir e reproduzir a humanidade em cada aluno, efetiva e particularmente.

A educação não é um fetiche, uma atividade supra-humana. Ao contrário, está centralmente envolvida na produção do social. Por isso, devemos ser alertados de que

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de fazer coisas, mas também vê-lo como fazendo coisas às pessoas. O currículo é aquilo que nós, professores e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós [...] nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 2001, p.194).

O currículo nos diz o que é legítimo e ilegítimo, o certo e o errado, o moral e o imoral. Constitui e ao mesmo tempo somos constituídos por ele. Enfim, o currículo como discurso, ao lado de outros, nos faz ser o que somos. Constrói-nos como sujeitos.

Nas listagens dos conteúdos escolares, tudo tem um significado. E não podemos ser ingênuos em acreditar que ali estão de forma desinteressada. Ao contrário, são postos em circulação através de relações sociais de poder. Assim, nos perguntaremos: a quem interessa e quais os sentidos das festas escolares? Trata-se de uma catarse, de uma regulação moral ou de uma socialização de uma cultura comum? Sobre o assunto, o autor acima citado nos diz que as funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral. E entre o conhecimento e as regras, o currículo é elo, é ligação. Molda-se aos papéis sociais, de gênero, classe e raça que nos são destinados.

Para Tomaz Tadeu da Silva, o currículo é a própria expressão das relações sociais de poder e, para ele, há uma profunda relação entre currículo e produção de identidades sociais (SILVA, 2001, p.29-33). E as relações de produção de identidades estão presentes no currículo, seja ele oficial ou oculto:

O currículo oculto é “um conceito criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica. Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização freqüente e fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. Entretanto, ao atribuir a força e o centro desse processo, àqueles experiências, àqueles objetivos não explícitos, o conceito também contribui para, de certa forma, “absolver” o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais”.(MOREIRA; SILVA, 2005, p. 31).

Disso decorre a importância das festas cívico-religiosas na escola, como elemento de identificação, de formação de personalidade, e ainda como elemento neutralizador de contradições e diferenças. Elas buscam a coesão, a unidade, buscando neutralizar desigualdades sociais, especialmente através da circularidade de valores, dentre eles, o *ethos* cristão.

Na perspectiva de Mauss (1974), é a partir da noção do um que a noção de pessoa foi criada pelos romanos, não só das pessoas divinas como da pessoa humana, substância e forma, corpo e alma, consciência e ação, e que foi entre os juristas romanos que os servos, que não tinham corpo, passam a ter uma alma, que lhes é dada pelo cristianismo.

A ideologia cristã, ainda hegemônica nas escolas públicas, não está corporificada predominantemente em ideias. E Tomaz Tadeu da Silva lembra que, no campo educacional, tende-se a ver a ideologia como sendo “cristalinamente” transmitida por meios, como livros didáticos, e pelas aulas dadas pelos professores. Mas, a ideologia está implícita em rituais, práticas etc. (MOREIRA; SILVA, 2005, p.25).

Marcel Mauss, analisado por Silva (1991), em *Alienígenas na Sala de Aula*, alude à importância dos rituais e cerimônias, examina as organizações de tempo e espaço, os movimentos, os gestos regulados que são elementos centrais de qualquer currículo. Através dele, há um controle físico e corporal. E se acrescenta: um controle moral, religioso. Ao analisar o texto de Mauss, o autor enfatiza que

[...] a moldagem dos corpos, seu disciplinamento é, não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um dos seus efeitos mais duradouros e permanentes. Aqueles efeitos cognitivos, que consideramos tão centrais e característicos do currículo podem, há muito ter se apagado. Suas marcas corporais, com certeza nos acompanharão até a morte.

Com efeito, Mauss sublinhava: “[...] acho que sou capaz de reconhecer uma moça que foi educada num convento” (SILVA, 2001, p.203).

O currículo torna controláveis corpos incontrolláveis. Cria corpos dóceis, diria Foucault. O currículo trabalha a pessoa tornando-a útil, produtiva, instrumental, os corpos são moldados aos papéis de gênero, raça e religião.

E, como assevera Mauss, antes de Foucault, "as técnicas do corpo podem ser classificadas de acordo com sua eficiência, isto é, de acordo com o resultado de um treinamento. O treinamento, tal como a montagem de uma máquina, é a busca e a aquisição de uma eficiência" (SILVA, 2001, p.203).

Sem dúvida, na escola, o corpo é submetido ao processo de disciplinamento, domesticação e sujeição, mas não são apenas os corpos discentes que são trabalhados no currículo. A separação entre mente e corpo, central ao processo educacional e ao currículo, implica um ocultamento, como se os alunos fossem seres etéreos, assexuados, abstratos. O currículo está preocupado com conhecimentos, matérias, saberes. Silva (2001) entende que trazer o corpo para a Teoria do Currículo significa, talvez, torná-lo mais subversivo e incontrolável, uma vez que contribui para solapar a divisão entre o trabalho mental e o trabalho manual.

Le Goff também aponta para essa divisão e faz a distinção entre memória para as coisas e memória para as palavras. Duas pedagogias para apreender e cultivar, ou cultivar a memória do passado. Uma destaca a força educativa das vestes, dos ornamentos, das pinturas, das imagens. A outra destaca a força educativa das palavras (retórica). Cremos que a escola, enquanto instituição social, não pode prescindir dessas duas pedagogias. A articulação dessas duas pedagogias ocorreu na cultura egípcia, grega, romana e hebraica. Assim o foi na cultura judaico-cristã, durante toda a Idade Média, continuando até nossos dias, sobretudo através da Igreja. Com ênfase na palavra, no catecismo, mas também e principalmente através da memória litúrgica, memória dos santos, dos mortos, do povo. O calendário litúrgico articula essas duas pedagogias. O calendário escolar também. Mas nem sempre as articula devidamente. Especialmente porque rememora o tempo oficial. E entendemos que todo currículo escolar é memória, é memorização. A memória é razão. Mas é também sentimento.

A pedagogia da educação básica destinada à infância continua sendo fiel às emoções, celebrando o passado, encontrando símbolos dos fatos que desejam recordar e provocar sentimentos para as crianças aderirem a eles com paixão. Todavia, é lamentável que ela vá se perdendo na medida em que o jovem avança para as últimas séries do Ensino Fundamental. Dessa forma, na medida em que a criança se aproxima da lógica da razão, esse tratamento do tempo passado deverá ser descartado. O conhecimento passa a ser metódico, com lógica, sem paixão e emoção. Sem

comemoração. Nos programas escolares contrapõe-se inteligência à memória, enquanto psicólogos como Jean Piaget atestam que memória e inteligência, longe de se contradizerem, se apoiam mutuamente. E são vínculos primários da decodificação e reprodução das relações sociais. Mas, na escola, as emoções dos símbolos, das lembranças deverão ser descartadas, como sendo empecilhos à lógica do conhecimento, posto que são entendidas como método pouco científico, impreciso. Criou-se a ideia de que a lembrança do passado vinculada a espaços e a símbolos e emoções é assunto para professores de pré-escolas, das quatro primeiras séries. Dia do índio, da Independência são programações para as crianças. A escola não consegue, nem tenta a adesão do jovem às comemorações do passado. Exceto através do incentivo da nota.

Nesse sentido, a comemoração, a evocação do passado se reduz a causas determinantes e consequências lógicas a serem guardadas para acertar questões das provas. Das três potências da alma a serem cultivadas por toda a ação pedagógica (memória, intelecto, vontade), apenas o intelecto será valorizado quando se ultrapassa a idade infantil. A escola deixa de brincar de ensinar. E passa a ensinar.

Correia (1996) nos diz:

[...] a mente, os processos cognitivos tão privilegiados nos processos escolares não se encontram exatamente no cérebro, mas percorrem o corpo (memória-corpo) em cadeias de hormônios e enzimas. Sendo assim, as maravilhas que catalogamos através dos sentidos na relação homem-circunstância, traduzem a vida como ato de celebração e não apenas como processo e categorias mentais.(CORREA, 1996, s/n).

Sabemos que a pedagogia escolar despreza grande parte das experiências sensoriais. Assim, importa articular a memória à co-memoração, à festa, desenvolver nos alunos os sentimentos, os sentidos e a reminiscência que restaura emoções, que mexe nos sentimentos coletivos e que podem e devem ser recuperados nas práticas escolares.

As teorias educacionais também podem vislumbrar novas possibilidades, novos olhares sobre o passado. Sobre esse contexto, Correia (1996) assim se manifesta:

A raça humana está imbuída de paixão de tempos e dimensões sócio-culturais não incorporadas pela escola (a arte, a afetividade, a

memória, a sensibilidade, os prazeres, o corpo, etc.). A escola precisa ser a arte (o tempo) de "sugar a essência da vida". Pela escola perpassa uma diversidade de valores, concepções, celebrações que exprimem as diferentes formas, amplitudes, domínios e exigências das práticas e demandas sociais. A escola incorpora concepções e rituais de tempo profano, de tempo sagrado, de tempo cívico. Mas a escola nem sempre se vincula a esses tempos e espaços e se refugia nesses níveis de ensino, num tratamento do passado sem memória e sem reminiscência. Seja como for, é a visão de temporalidade, que tem servido de base epistemológica para a defesa de uma posição de tempo auto-determinado e externo às coisas e processos ou de uma posição que não nega a dependência da categoria temporal em relação às coisas e aos processos mais amplos de produção e reprodução cultural e material da existência. (CORREA, 1996, s/n).

Hoje, a ênfase dada à co-memoração possui, em geral, a mesma lógica do Estado; sem dúvida relaciona-se à memória coletiva oficial e aos seus interesses e representações. Criticada como alienante, idealizadora, saudosista e reprodutora, vista como perda de tempo, como um instrumento de poder na construção da identidade. Mas há, sem dúvida, uma resistência viva, muda. Acertadamente, salienta Correia que estaríamos num momento de reposição de velhas funções para a instituição escolar. E não apenas celebrar os tempos oficiais públicos, mas também os tempos privados e cristalizados no inconsciente coletivo e individual. Essa realidade invasora nos leva a rever concepções ainda recentes nas propostas de construir uma nova escola e novos currículos.

7. FESTA E EDUCADORES

Para alguns educadores, festas são perda de tempo e equívocos em série: “[...] o problema é que muitas vezes a escola usa o precioso tempo das aulas para organizar comemorações relacionadas a essas efemérides” (PRIOLLI, 2008, p. 96.). Para alguns especialistas em educação, a festa é apenas mais uma oportunidade de aprender:

[...] na hora de planejar os eventos que fazem parte do calendário escolar, é preciso considerar o que tem significado para os alunos e o que eles aprendem com isso [...] cada um se compromete com uma tarefa para que tudo aconteça na mais perfeita ordem. Mas o problema é quando, depois de tanta trabalhadeira, ninguém sabe ao certo de que valeu o esforço. (MARAGON, 2005, p.44).

Por conseguinte, deve haver uma sintonia entre o currículo e as datas destacadas e, pois, em síntese, as festas são um momento de celebrar a cultura e as origens.

Como se vê, o artigo de Maragon (2005) também aponta que, muitas vezes, “esse trabalho além de cansativo, acaba afastando os educadores de sua principal função, que é ensinar os conteúdos escolares. E orienta os professores que, [...] para não errar, o melhor é não fugir do planejamento feito no início do ano, sempre considerando o que é verdadeiramente significativo para a comunidade.” (MARAGON, 2005, p.45).

Mas o que é, afinal, verdadeiramente significativo para a comunidade escolar?

Para a pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, as festas são conteúdos secundários e não essenciais. De acordo com Saviani (1991), o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados e, de outro lado, as formas mais adequadas para atingir esse objetivo. E explicita:

Quanto ao primeiro aspecto, trata-se de distinguir o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O

clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial"[...] Quanto ao segundo aspecto trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 1991, p.21).

Assim, pergunta-se: qual seria a especificidade da educação escolarizada? Na opinião do autor em questão, "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] não se trata de qualquer saber" (SAVIANI, 1991, p.22).

Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. "Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado" (SAVIANI, 1991, p. 22). Em decorrência, é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. E currículo não é tudo que a escola faz, mas o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola, mesmo porque, se tudo que acontece na escola é currículo, não teria sentido falar em atividades curriculares e extracurriculares. Para ele, o trabalho escolar pode vir a ser descaracterizado onde o secundário pode vir a tomar o papel principal, deslocando-se para o âmbito do acessório, atividades primordiais, que constituem a razão de ser da escola. E o estudioso acrescenta:

[...] não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da

escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las. (SAVIANI, 1991, p.24).

Em nome de um conceito ampliado de currículo, a escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas e clientelistas, neutralizando seu papel no processo de democratização.

No entanto, onde fica a criatividade, a iniciativa dos alunos, o ensino ativo? Saviani (1991) argumenta que o papel da escola é traduzido pela mediação, pois através dela dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.

Apesar de todos os discursos político-pedagógicos, entendemos que o tradicional resiste juntamente com o clássico, mesmo porque, como nos diz Carlos Rodrigues Brandão, a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre a educação. Assim,

[...] alguns pesquisadores têm descoberto hoje o que existe há milênios. Por toda parte as classes subalternas aprenderam a criar e recriar uma cultura de classe – mesmo quando aproveitando muitos elementos dominantes que lhes foram impostos como idéias e como práticas e também formas próprias de educação do povo. O que existe na verdade nas comunidades de subalternos é a preservação de tipos de saber comunitários e de meios comunitários de sua transferência de uma geração para outra. Como sempre se faz a história da educação erudita e formal quando se discute o que é educação, sempre se deixa de lado este seu outro lado. À margem da vida dos dominantes, dos escravos aos bóias-frias de hoje, os subalternos souberam criar, dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido "criar" alguma coisa sua, os seus modos próprios de saber, de viver. Eles inventaram os seus códigos de trocas no interior da classe e entre classes. Sempre que possível, criaram formas peculiares de solidariedade para dentro da classe, e de resistência e de manipulação para fora dela. Elaboraram as suas crenças e valores de representação do mundo, mesmo quando observando a escrita de seus senhores. Construíram estilos e tecnologias rústicas, dirigidos aos usos do cotidiano. Inventaram rituais sagrados e profanos. Tudo isso a que se dá o nome de "Cultura Popular", e que às vezes se vê da academia como um amontoado de coisas pitorescas faz parte de sistemas populares de vida e de representação da vida e tem uma lógica e uma densidade de que apenas levantamos o primeiro véu, depois de tantas pesquisas. (BRANDÃO, 1985, p.103-105).

E é essa lógica, o sentido de recriação das festas na escola pública, que importa desvelar. A propósito, procuraremos entender que existe uma sábia arma de resistência popular justamente naquilo que costumamos desprezar, por ver como prosaico, atrasado, tradicional ou primitivo. E o aparente atraso do pobre, do inculto seria uma forma de luta, de manter uma identidade própria, de manter seu próprio saber e suas redes de educação.

Sabe-se que a festa faz parte do cotidiano das escolas, mas que enquanto objeto analítico da Educação ela é pouco expressiva. Na verdade, perdeu-se pouco a pouco a capacidade de festejar, de fantasiar, que não são valores em si, mas absolutamente vitais para a existência humana. Essa é a tese de Harvey Cox (1974). Um bom exemplo vem da Revista *Nova Escola*: “Tem que ter festa! Ninguém é contra festa, desde que elas sejam para recreação pura e simples ou uma maneira de socializar o aprendizado” (PRIOLLI, 2008, p.100).

Vejamos: festejar é a capacidade peculiar do homem de incorporar em sua própria vida as alegrias de outros povos e as experiências de gerações passadas. E fantasiando as futuras. Segundo Cox, “[...] chimpanzés talvez saibam brincar. Só o homem é capaz de celebrar” (COX, 1974, p.14).

Para o autor, a origem de nossa doença estaria na industrialização, quando nos tornamos mais sóbrios e industriais, e menos lúdicos e imaginativos (ibid., p.16). “[...] Nossa civilização ocidental enfatizou demais o homem como operário (Lutero e Marx) e o homem como pensador (Tomás de Aquino e Descartes), e se atrofiaram as faculdades celebrativas e imaginativas do homem [...]” (ibid, p.17).

Todavia, o homem não só trabalha e pensa. Antes, e também, é um homem que canta e dança, reza, conta casos e celebra. É ele um *homo festivus* (COX, 1974, p.16).

No entanto, para a educação e educadores, bem como para a antropologia, a festa também aparece e é compreendida mais como uma mera ilustração de certas excentricidades da vida social ou como elemento descritivo de rituais. Na teoria, ela é, sobretudo, um ponto inserido nos estudos sobre religião. Inclusive, é conteúdo do Ensino Religioso enquanto disciplina. Na escola, a festa é vista como elemento figurativo e folclórico, que faz parte das tradições. Ou simplesmente é entendida como prática educativa.

Mas também, para a pedagogia e antropologia, ela é divertimento, recreação. É o que pensa Durkheim. Mesmo porque, para ele, não existe divertimento onde não haja ecos de vida séria.

A festa na escola é vista como divertimento das classes populares e como sobrevivência de certos arcaísmos tradicionais. É como se ela fosse reduzida a uma espécie em extinção. E em nome da história e da memória, é necessário conservá-la, assim como fazem os colecionadores com as borboletas.

A festa é objeto em extinção. Objeto de nobre trabalho de salvamento – em nome da história e da memória. O sentido da festa é vinculado à recreação e confraternização. Mas, sobretudo, à tradição. Sendo assim, o que nos diz Mauss sobre a tradição?

Marcel Mauss declara que “a tradição age e coage, por meio das idéias e dos usos, na esfera da religião, do direito, das sociedades secretas etc. [...] tradições são práticas dos costumes, práticas consuetudinárias”. Ele entende a tradição como arte de vida em comum, “pois reúne todos os homens de uma sociedade, de todos os pontos de vista e para sempre” (MAUSS, 1981, p.113). É a moral pública. Pensa que, uma vez criadas, as tradições são algo que se transmitem. Não são neutras, ao contrário, “as tradições são práticas rigorosamente coercitivas [...] e as tradições relacionam-se às representações coletivas. [...] a rigor, pode-se falar das tradições a partir da religiosidade.” Mas ver as coisas assim é tomar a cor pela coisa, diz Mauss (ibid, p. 114).

Tradição implica constância, é resistente à inovação:

[...] até as sociedades mais avançadas, mesmo a nossa, são terrivelmente rotineiras; a massa sempre e a elite na maioria das vezes recusam-se a aceitar qualquer invenção [...] a instauração de novidades só se faz com facilidade nas pequenas coisas, quando muito nas medíocres [...] a revolta é fato raro [...] a cada golpe pode-se medir a potência e a impotência de cada tradição, chegar-se-á assim a descrever e quase a medir as quantidades de tirania, a grandeza da força mecânica da tradição coletiva. (MAUSS, 1981, p.117).

Acrescenta Marcel Mauss que “toda ciência, toda arte, apresenta-se antes de tudo como tradição [...] e que toda tradição é apresentada como inventada pelos antepassados, revelado pelos deuses” (idem, p. 114). Enfim, define tradição como “a

maneira pela qual os mais velhos *transmitem* aos mais novos, *um a um, todos* os grandes grupos de fenômenos sociais.”

É como concebe a educação:

Toda prática tradicional tem uma forma e é em algum grau simbólica: “quando uma geração passa para outra a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social como quando esta transmissão se faz pela linguagem. Há verdadeiramente tradição, continuidade; o grande ato é a entrega das ciências, das sabedorias e dos poderes dos mestres aos discípulos. Porque assim tudo pode perpetuar-se. São antes as formas intelectuais do pensamento que têm necessidade da linguagem para comunicar-se. Há outras formas da vida moral e material transmitirem-se além da tradição oral. É uma comunicação direta a qual, segundo Mauss faz-se por autoridade e necessidade. E vale para as formas de emoção. Os sentimentos da moral e da religião, a educação estética (dança, artes plásticas, arte de decoração, canto, artes orais, etc. (MAUSS, 1981, p.115) impõem-se dos velhos aos novos, dos chefes aos homens, de uns para outros. São gestos simbólicos, ritualísticos e altamente eficazes. A tradição se estende a tudo e é muito poderosa. É onipotente. (MAUSS, 1981, p.115-116).

Para Mauss, o emprego da palavra *tradição* não está isento de perigo, já que

[...] é inútil enfeitar aquilo que não passa de inércia, de resistência ao esforço, de aversão aos novos hábitos, de incapacidade de obedecer a forças novas, de criar um precedente. Sentem somente uma única necessidade: de continuar aquilo que sempre fizeram. (MAUSS, 1981, p.117).

É nisso que reside o conformismo social. Segundo Mauss, sob esse ponto de vista, “os camponeses do mundo inteiro se assemelham.” E os professores também.

Acima dessas forças de simples conformismo, as tradições são verdadeiramente conscientes: “são criadas de caso pensado, transmitidas pela força, pois resultam das necessidades da vida comum” (MAUSS, 1981, p.117). Podemos chamar de conscientes aquelas tradições que consistem no saber que uma sociedade tem de si própria e de seu passado mais ou menos imediato. Podemos agrupar todos esses fatos sob o nome de memória coletiva. A tradição constante, consciente, relativamente clara,

intencionalmente transmitida, organizada, é ao mesmo tempo a matéria e a condição por excelência desses quadros sociais. Há, no entanto, diferentes tipos de tradição (MAUSS, 1981,p.118). Mauss indica como tradição social pura a história mais ou menos real, mais ou menos legendária e mesmo mítica da sociedade. Ocupa-se das aventuras espantosas dos heróis e dos espíritos. Os versos, a prosa ritmada, pinturas e gravuras, monumentos, cultos, festas etc.; são métodos que a sociedade usou para consignar sua história.

Deve-se procurar descobrir esta memória coletiva consciente entre as pessoas que têm seu segredo e seu depósito, geralmente aos velhos nas sociedades indígenas e às elites intelectuais, que registraram, confeccionaram e guardaram ao mesmo tempo toda a tradição das coisas naturais e sobrenaturais; o calendário, a cosmografia que ele supõe; essa gente identificou a Estrela Polar ou o Cruzeiro do Sul; inventou os eixos do mundo e os caminhos dos ventos. Essa ciência já é erudita e separada da massa do povo. Mas até certo grau o *lore* (folclore) forma o “tesouro” de ciência que a alma popular conserva da mesma forma que os círculos iniciados da sociedade organizada. O estabelecimento deste calendário, a organização precisa das seqüências das ocupações, da “ordem” (*ritus*) dos trabalhos e dos dias vem formar assim a arcatura não só das histórias e do passado, mas, sobretudo as de toda a vida presente, instaurar a vida de amanhã, que se espera. Assim é que toda sociedade conseguiu ritmar seus usos e costumes e ocupar suas horas do dia. Assim é que ela prevê o futuro pelo passado. (MAUSS, 1981, p.119).

Desse modo, o calendário escolar vem ritmar um tempo rotineiro, dos ritos dos trabalhos, através das festas, agrupadas segundo uma intencionalidade, por uma elite intelectualizada, a fim de uniformizar, disciplinar, registrar e selecionar as lembranças da memória coletiva. Mesmo porque, para Mauss, festas são criadas de caso pensado, são coercitivas e estruturantes.

Mauss, sobre as festas, escreve:

Nestes momentos, sociedades, grupos e subgrupos, juntos e separadamente, retomam vida, forma, força; é neste momento que partem para começar de novo; é então que se rejuvenescem algumas instituições, que outras se purificam, que outras mais são substituídas ou esquecidas; é durante este tempo que se estabelecem, se criam e se transmitem todas as tradições, mesmo as literárias, mesmo aquelas que serão tão passageiras como as modas entre nós. (MAUSS, 1981, p.113.).

No entendimento de Mauss (1981, p.119), entretanto, é sempre um erro desprezar a memória. Sobretudo o enorme poder da educação mnemotécnica. A transmissão oral, facilitada pela poesia e pelo ritmo, apresenta possibilidades quase infinitas, além do que, nas memórias individuais, está a substância de vastas memórias coletivas.

Também importa notar que, para Mauss, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, sabe-se “fabricar o jovem”, e as instituições encarregadas da educação têm a mesma função, ou seja, em ambas, se faz esforços intelectuais, artísticos, morais e religiosos nessa direção (MAUSS, 1981, p.119).

Sobre a educação, a pedagogia, Mauss afirma que, “em nossas sociedades, funcionários especiais tentam formar o homem e também a mulher, num único meio totalmente especial: a escola; ao passo que desta escola saem indivíduos tão idênticos quanto possível, personalidades humanas do mesmo gênero – o que produz de fato o individualismo mais tenso; nas sociedades arcaicas, todos os tipos de ambiente estão encarregados de fabricar o mesmo homem, e conseguem fabricá-lo. Nossas sociedades procuram diversificar as pessoas partindo de um esforço para uniformizá-las” (MAUSS, 1981, p.121).

Ainda sobre a educação, ele frisa:

Partindo-se da diversidade dos instrutores, chega-se, entretanto a homogeneizar as camadas ascendentes da população em relação às camadas dominantes, porque são estas que dotam verdadeiramente os jovens membros da sociedade de tudo aquilo que o qualifica como homens. Educação corresponde à iniciação assim como o mito corresponde à maneira pela qual os antigos recriam completamente o homem e não somente o dotam de uma profissão e de sua inteligência, mas também, ao mesmo tempo, lhe confere sua virilidade, sua coragem, sua nova alma. (MAUSS, 1981, p.122).

Mauss acha que a educação corresponde à iniciação, engendra a coesão social.

Na escola, essa conferência ou função também se dá através dos ritos de passagem ou de calendário. Tem-se na escola um tempo cíclico, um tempo rotineiro, um tempo de ruptura e um tempo de festa, em que os mitos, os deuses e heróis, ciclicamente ou periodicamente nascem e morrem para depois reviverem.

Assim, para Mauss, as festas reiteram, engendram a coesão social. Lembrando o aborígine citado pelo autor, a festa é a agulha que faz a costura entre gerações. As festas são para ele, inequivocamente, conservadoras.

Porém, as festas realmente estariam destinadas à transmissão de modelos tradicionais?

Parece que é o que também Lévi-Strauss sugere, com respeito aos ritos intergeracionais do Natal, ainda que ele avance em relação ao significado desse período festivo. Busca o significado da cultura festiva através de modelos inconscientes, alhures. Na verdade, Mauss alude a modelos conscientes, que, para Lévi-Strauss, seriam os mais pobres em significação.

7.1. Festa e escola

As festas escolares são rituais de passagem, de calendário. Indicam o que deve ser lembrado e, na mesma medida, produzem esquecimentos. Índices de nascimentos, mortes, vitórias, colheitas, lutas e conquistas.

Dias de festas são assinalados em vermelho no calendário escolar, que as elege e seleciona. É um tempo que simboliza. Tempo de parar. Tempo de recesso e descanso. Um tempo lúdico. Tempo de folgar e celebrar. Sinais de um tempo significante.

Mas, o que celebra a escola? Qual o significado da festa?

As festas não negam, não transgridem os valores sociais e religiosos; ao contrário, elas os celebram. Mas, não os reiteram como indicam as principais teorias sobre festas. Talvez façam a mediação entre ambas as intenções.

Para compreendermos as comemorações festivas escolares, antes é necessário que se faça uma análise do que aqui se abordou sobre festas.

Sabemos que a formação histórica da escola brasileira ainda é marcada e modelada por uma pluralidade de códigos culturais em que pesa a tradição jesuítica. Sem dúvida, a concepção católica ainda tem uma forte expressão no arranjo de nossa sociedade. E o mandamento da lei da Igreja determina: "*Guardar domingos e festas*".

No período colonial, a parceria entre Igreja e Estado tornava as festas simultaneamente sagradas e profanas. Situação que pouco se modificou no período republicano, devido à forte influência da Igreja até nossos dias.

Nas festas, ontem e hoje, escolares ou não, o sagrado e profano, o popular e o erudito não estão claramente estabelecidos. Elas são carnavalizadas. Em virtude das máscaras, fantasias, do grotesco, se pode falar não sem certo exagero de catolicismo carnavalizado (BAKHTIN, 2008, p.50). Elas transgridem o catolicismo, embora mantenham o *ethos* cultural.

Provavelmente, a presença das danças profanas nas festas religiosas também surge como resquício da catequese jesuítica. A Igreja permitia que os índios e negros dançassem, pois a dança era considerada uma maneira de agradar a Deus, uma vez que o rei Davi dançara na presença de Jeová. E o princípio de que os deuses vêm para dançar e que o espírito é gerador de vida e alegria está na base de muitas religiões.

A literatura dos viajantes aponta para o constante festejar brasileiro de caráter essencialmente religioso. Contudo, essas festas, na maior parte das vezes, não nascem no Brasil. Foram transplantadas pelos colonizadores invasores do período colonial, que fizeram delas, entre outros, instrumento de inserção de catequização dos índios e negros, tornando a vida menos difícil num lugar estranho. Aos poucos, acrescentando novas simbologias às festas, estas foram enriquecidas e transformadas, constituindo novos modelos para a ação popular e organização coletiva.

No passado, o calendário das festas coloniais procurava moldar a vida e os interesses das populações à aliança entre Igreja e Estado, interferindo nas formas de sociabilidade e de economia dos colonos. Contudo, ao mesmo tempo em que era imposta, a festa criava, ou não conseguia evitar, brechas que ensejavam a transformação e/ou a resistência dos grupos diversos. De regra, o Estado obrigava o povo à reciprocidade, e ainda hoje não é diferente: o Estado nos obriga à reciprocidade, mas, ao mesmo tempo em que impõe um calendário festivo, não consegue evitar a superação, algo de libertador, mesmo porque, em essência, as festas também trazem em si a ideia de liberação, de transgressão. Aliás, essa é a essência da obra de Roger Caillois.

Mas, de que maneira as festas na escola seriam desorganizadoras e libertadoras uma vez que são planejadas, organizadas e estruturantes, por sua vez? Qual seria o seu papel para além de veicular tradições e manter uma determinada coesão

social? Nesse sentido, qual seria o papel dos ritos festivos na escola? Quais os significados da festa comemorativa?

Vê-se aqui a complexidade da festa.

Caillois (1988, p.96, 122) nos auxilia, uma vez que, para ele, a festa seria a fase paroxística da vida coletiva, no curso da qual o grupo social descobriria a natureza criadora e destruidora, por sua vez.

Amaral também nos ajuda, quando salienta:

A festa religiosa representa, portanto, um espaço imaginário diferente, onde o homem se liberta do constrangimento das hierarquias econômicas e sociais, propondo seus ideais e fantasiando sobre o seu futuro. Os mistérios e dramas litúrgicos são aspectos dessa imensa tentativa de impor ao mundo (ao menos nas sociedades ocidentais) uma igualdade mítica que contradiz a realidade cotidiana: utopia viva, a festa supõe uma imagem do homem diferente daquela que lhe impõe o sistema social. (AMARAL, 1998, p. 49-50).

Festas são utópicas. Abre-se com elas um período de licença, durante a qual as autoridades regulares se retiram, mas ao frenesi sucede o trabalho; ao arrebatamento, o respeito. O sagrado de regulação organiza e faz durar a criação conquistada pelo sagrado de infração. Um preside ao curso normal da vida social e o outro preside ao seu paroxismo (CAILLOIS, 1988, p.122).

Como nos ensinaram Durkheim e Marcel Mauss, festa é essencialmente elemento de coesão, bem como espaço de mediação entre o sagrado e o profano.

Eliade (1999) ressalta que o homem conhece duas espécies de tempo: sagrado e profano. Uma duração de tempos evanescentes e recuperáveis através das festas que constituem o calendário.

Dessa maneira, a festa

[...] é a reatualização de um acontecimento primordial, de uma “história sagrada” cujos altares são os deuses ou os seres semidivinos. Ora, a história sagrada está contada nos mitos. Por conseqüência, os participantes da festa tornam-se contemporâneos dos deuses dos seres semidivinos. Vivem no tempo primordial santificado pela presença e atividade dos deuses. O calendário sagrado regenera periodicamente o

tempo, porque o faz coincidir com o tempo da origem, o tempo “forte” e “puro”. A experiência religiosa da festa, a participação no sagrado, permite aos homens viver periodicamente na presença dos deuses. (ELIADE, 1999, p.43).

As festas abrem as portas ao mundo dos deuses, permitindo que o homem se metamorfoseie e atinja uma existência sobre-humana (CAILLOIS, 1988). Festa é o reino do sagrado. Tempo de solidariedade, unidade, coesão e confraternização. Em seu tempo, nota-se a coletividade parando ou mudando radicalmente suas atividades. Implicam, assim, abandono ou esquecimento do trabalho.

Na escola, há uma classificação dos eventos sociais segundo sua ocorrência. Os eventos que fazem parte da rotina, do dia a dia, da vida, do currículo formal e os que estão situados fora da vida rotineira: as festas, os cerimoniais, as solenidades. Para Durkheim, as festas são extracotidianas, para nós, extracurriculares. Festas são momentos extraordinários, extra-ordinários. Desse modo, também fazem parte do currículo formal do ensino religioso das escolas públicas do Paraná, mas mais especialmente do currículo oculto.

Na escola, todos os eventos são previstos, são dominados pelo planejamento e pelo respeito. Há eventos dominados pela brincadeira, diversão e/ou licença, ou seja, situações em que o comportamento é dominado pela liberdade decorrente da suspensão temporária das regras e de uma hierarquia repressora. Algumas festas apresentam, por exemplo, situações de alto desentendimento, quando todos falam ao mesmo tempo, sinal de descentralização máxima. Entretanto, elas diferem do que Roberto da Matta chama de inversão, como no carnaval. E não coincidem exatamente com as festas de Claude Caillois, embora apresentem aspectos transgressores, carnavalizados.

A escola segue, pois, festejando e o sentido da festa verdadeira está na ruptura da monotonia. Tudo muda a partir de uma festa: a mudança das estações, da idade, de status. Ao saber dessa necessidade, os legisladores, os arquitetos da festa na escola, também inventaram suas festas; outras festas vieram por decreto, como a do folclore, da árvore, da ave, da criança, e ainda outras foram cooptadas pela Igreja. Festas por decreto. Seguem o calendário do Estado. Festas que foram elaboradas de cima para baixo, tornando os participantes menos atores e mais observadores.

Hoje, qual o significado dessas comemorações na escola?

Ainda que imposta, a festa pode significar resistência e transformação, mesmo porque a festa é elemento de socialização, de identificação. É recreação e divertimento. É expressão de religiosidade. E assim como na religião, nela, o indivíduo desaparece no grupo e passa a ser dominado pelo coletivo.

Nas festas, a realidade adquire outra dimensão, a do movimento, da alegria, e, sobretudo, da mistura dos códigos e das pessoas, criando um mundo virtual, onde os participantes experimentam um conjunto de emoções, de vivências, que favorecem o sentimento de participar de um corpo coletivo (DUVIGNAUD, 1983).

Nesse raciocínio, vale a pena lembrar a lição de Mauss: “As festas não são coletivas apenas porque uma pluralidade de indivíduos reunidos delas participa, mas porque são atividades do grupo e porque é o grupo que elas exprimem” (MAUSS, 1974, p. 295).

Embora a festa opere inversões do cotidiano, propiciando a alegria e o prazer, ela é, antes de qualquer coisa, o espaço social privilegiado de reuniões das diferenças, isto é, como espaço de figurações sociais, de assembleia coletiva e de sociabilidade, que opera ligações especiais.

Conforme Amaral (1998), as festas ocupam um lugar privilegiado na cultura brasileira. E seria uma forma de resolver, ao menos no plano simbólico, algumas das contradições da vida social, revelando-se como poderosa mediação entre estruturas econômicas, simbólicas, míticas e outras, aparentemente inconciliáveis. As festas comemorativas também ocupam um lugar privilegiado na cultura escolar e são capazes de, conforme o contexto, diluir, cristalizar, celebrar, ironizar, ritualizar ou sacralizar a experiência dos grupos que a realizam. As festas escolares funcionam como mediadoras, podendo funcionar na escola como válvula de escape e elemento de neutralização em variados contextos, inclusive da contradição entre a laicidade e religiosidade na escola.

As festas na escola podem ser definidas como a criação de um tempo sagrado que define e inverte determinadas regras cotidianas, sobretudo no que diz respeito ao trabalho escolar, à hierarquia escolar.

Ainda em relação às festas, é pertinente indicar que Coelho (2006) recorre a Marcel Mauss e à sua descrição das economias antigas, baseadas na dádiva e

reciprocidade, para sugerir que a economia do Natal, Páscoa e Festas Juninas, baseada na troca de presentes, dádivas, doces, lembranças e prendas, regida pelo princípio da caridade e do serviço, estaria desempenhando a função de constituição de uma realidade alternativa, que a autora define como “[...] uma sociedade sem brigas, marcada pelo cuidado com os fracos, pela inclusão dos proscritos e na qual os serviços e dádivas são motivados pelo amor, onde todos são felizes. Esta realidade exclui o trabalho motivado pelo ganho, a hierarquia e os conflitos” (COELHO, 2006, p.87).

No entanto, essas festas também apresentam um efeito coercitivo. São datas social ou institucionalmente definidas como ocasiões para a troca, amigos secretos, outras formas de entrelaçamento, unicidade e solidariedade. Ou, como preferem dizer na escola, “de confraternização”. Como afirmou Lévi-Strauss, essas festas têm seu foco nas trocas intergeracionais, que objetivam, em síntese, afastar a morte e a carestia.

Não se vê, entretanto, o festejar como alienação, mas como uma dimensão de aprendizado. Amaral (1998) também aponta para o fato de que, longe de ser fenômeno de distanciamento da realidade, cujo resultado seria negar ou reiterar o modo pelo qual a sociedade se encontra organizada, ele é capaz de estabelecer a mediação entre a utopia e a ação transformadora.

Assim, as festas escolares não podem ser vistas como alienação, perda de tempo ou irresponsabilidade. A festa, além de ser uma linguagem capaz de expressar simultaneamente múltiplos planos simbólicos, é ainda uma mediação capaz de tornar mais compreensíveis as contradições sociais.

Além disso, a festa representa importante papel na construção da sociedade em geral e, por inferência, da sociabilidade da comunidade escolar. Pode ser entendida como válvula de escape, revolta ritualizada, território de símbolos que anunciam a insatisfação social ou expressão viva de uma utopia, em que as regras são feitas pelos atores, que acumulam e repartem suas riquezas, tempo e lugar onde eles reiteram sua intimidade com os deuses e santos, expressa nas danças, comidas e homenagens feitas para eles. Pode ser também momento de resistência à opressão cultural e social ou mesmo de catarse, ou um momento de afirmação cultural das relações mais afetivas do grupo. Os recursos festivos são uma válvula de segurança que equilibra continuamente a transformação do sistema. E, como nos ensinou Caillois, é a festa ou a guerra, porque a festa possibilita aos grupos sociais o confronto de prestígio e

rivalidades, a exaltação de posição e valores, de privilégios e poderes. Tudo isso sublinhado pela ostentação e luxo e distribuição de generosidade. O indivíduo e o grupo familiar afirmam, com sua participação nas festas públicas, seu lugar na escola, na cidade e na sociedade política.

Apesar de sua importância, as teorias educacionais pouco traduziram de seu significado e se eximem da responsabilidade de compreender a festa como um elemento político, recreativo e estético, onde a estética da sensibilidade é que estimula a criatividade e o espírito inventivo, bem como a afetividade. Porém, a festa é inserida no currículo escolar como conteúdo a ser aprendido. Conteúdo a ser trabalhado.

Porém, é conteúdo fetichizado. Conteúdo vivo que, ano após ano, em circularidade, extrapola as grades curriculares, as salas de aula e os muros da escola. E pode ser entendido também como um modo de ação coletiva que pode responder à necessidade de superação das dificuldades dos grupos sociais.

Disso decorre a importância das festas tradicionais, sejam religiosas ou não, pois não se exprimem apenas em palavras, mas também em gestos e ações coletivas. Interpretá-las, portanto, é um assunto importante e delicado.

O tratamento das datas comemorativas é um exercício que implica sensibilidade e escuta de muitas articulações, pois, como diz Michel de Certeau, “a festa não se reduz aos registros e aos restos que ela deixa” (CERTEAU, 2005, p.243), mas transporta um conjunto de práticas, tendências, símbolos, significados, e toda uma ideologia da organização escolar e social. É expressão da mentalidade de um grupo, de um povo.

Apesar de tudo, as festas religiosas são muitas vezes incompreendidas e, para alguns, são alienantes, uma maneira de mascarar tensões existentes na escola, funcionando como ópio e ócio, como nos ensinou Marx sobre a religião.

Marx, na verdade, nos ensinou mais que isso:

A miséria religiosa é, por um lado, a expressão da miséria real e, por outro lado, o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, assim como é o espírito de uma situação carente de espírito. É o ópio do povo. (MARX, 1974, p.94).

No texto *A Realidade Social das Religiões no Brasil*, Pierucci e Prandi (1996) referem-se à leitura que o professor Cândido Procópio Ferreira de Camargo, weberiano, costumava fazer da famosa passagem de Marx, na *Crítica da Filosofia do Direito*, de Hegel, sobre a religião como ópio do povo. O professor fazia ver que, na Europa oitocentista de Marx, a consciência religiosa era amplamente comprometida com a conservação.

Devido a sua construção teórica materialista, sua concepção relativa à religião é crítica, mas,

[...] acrescentava o professor, justamente por esta sua peculiar impostação materialista, que recomenda que se considerem primeiro e sempre os determinantes históricos e estruturais, sobretudo no caso dos fenômenos de consciência, Marx viu a consciência religiosa como expressiva de uma situação real. Claro, a fé religiosa supõe uma divindade,... e neste sentido os comprime e os santifica em sua fragilidade; agindo como ópio que desestimula a vontade política de superar o *status quo*. Mas, ao mesmo tempo é uma consciência que exprime nossa miséria real. As reais limitações que nos são postas por uma situação histórico-concreta. Aos olhos de Procópio Camargo, é aí que o pensamento de Marx oferece a possibilidade de pensar positivamente a religião: esta não apenas exprime e legitima um mundo de exploradores e explorados, mas exprime também, com o conceito de Deus e os conceitos conexos de sua perfeição e de nossa perfectibilidade, o protesto da criatura oprimida contra a miséria real [...] Neste sentido, é uma consciência de protesto, de crítica. De utopia. (PIERUCCI; PRANDI, 1996, p.13-14).

Em seu trabalho sobre festas, intitulado *Festa à Brasileira*: sentidos do festejar no país que não é sério, a antropóloga Rita do Amaral assevera que a festa é lúdica, transgressora e utópica. A festa, assim, é uma situação de metamorfose, de transcendência, de inversão da hierarquia social ou dos papéis do mundo profano.

Todavia, as festas também são conciliadoras, mediadoras, ou seja, um meio de diminuir as tensões existentes na escola ou inerentes à diversidade étnica e as distinções sociais do país.

Para Mauss, festa é ordem e conexão. É bom lembrar que, para ele, a coesão é um fenômeno moral e sempre colorida de religião.

Na escola, a festa é uma presença paradoxal. É uma espécie de hóspede não convidado que irrompe porta adentro, trazendo, aliás, o que é próprio da

feita: a des-ordem e a con-fusão. Para muitos professores, é signo de confraternização, de tradição.

A festa é, portanto, simbólica: elemento de re-ligação⁶.

Tempo de efervescência e descanso, co-memoração e recesso.

Enfim, é expressão de religiosidade e de catolicidade, onde a alegria é o principal ingrediente, numa vivência sagrada impregnada pelo lúdico; porque o homem é em sua verdadeira essência, “*homo festivus*”, diz Harvey Cox (1974, p.20).

⁶. “O símbolo é um objeto convencional que tem como razão de ser o acordo dos espíritos e a reunião dos sujeitos. Simbólico e fraternos são sinônimos: não se fraterniza sem alguma coisa para partilhar, não se simboliza sem unir o que era estranho. Em grego, o antônimo exato do símbolo é o diabo: aquele que separa. Dia-bólico é tudo que divide; sim-bólico tudo que aproxima. Seguindo essa linha de compreensão, poder-se-ia dizer que o similar latino desse entendimento etimológico do simbólico, com sua origem grega é a religião: a ação, o movimento, que faz o “re-ligar”; a “re-ligação”. Isso toma sentido ao se pensar que a origem da religião, em suas primeiras manifestações, preconizava o elo entre vida e morte; entre os viventes e os ancestrais; entre a finitude e o eterno” (BRASIL, 2008, p.64).

8. A FESTA: DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos procedimentos de nossa pesquisa foi a coleta de dados junto a um grupo de professores do CEEBJA.

Os docentes da escola pública pesquisada constituem uma amostra de 12 entrevistados, correspondendo a 20 % da totalidade de 60 professores. Estes se encontram na faixa etária de 28 a 61 anos, sendo a maioria portadora do título de especialista *lato sensu*, com jornada semanal de 40 horas, em dedicação exclusiva e pertencente ao quadro próprio do magistério do Estado do Paraná. Os participantes têm entre 5 e 15 anos de trabalho na instituição e se dividem em 70% de católicos e 30% de evangélicos.

Outras informações estão nas tabelas abaixo:

Tabela 1 – Dados pessoais:

Sexo	Frequência	PORCENTAGEM
Masculino	2	16,67
Feminino	10	83,33
Total	12	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Tabela 2 – Faixa etária

IDADE	Frequência	PORCENTAGEM
Até 30 anos	3	25
De 31 a 40 anos	2	16,67
De 41 a 50 anos	5	41,67
Acima de 51 anos	2	16,67
Total	12	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Tabela 3 – Tempo de trabalho na instituição

Tempo de trabalho	Frequência	PORCENTAGEM
Até 5 anos	2	16,67
De 6 a 10 anos	1	8,33
De 11 a 15 anos	3	25
Acima de 16 anos	6	50
Total	12	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Tabela 4 - Tempo de trabalho no CEEBJA:

	Frequência	PORCENTAGEM
Até 5 anos	8	66,67
De 5 a 10 anos	3	25
De 11 a 15 anos	1	8,33
Total	12	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Tabela 5 – Área de atuação dos professores entrevistados:

	Frequência	PORCENTAGEM
Pedagogia	4	33,33
História	1	8,33
Arte	1	8,33
Ciências	1	8,33
Filosofia	1	8,33
Língua Portuguesa	2	16,67
Educação Física	2	16,67
Total	12	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Tabela 6 – Religião

	Frequência	PORCENTAGEM
Católicos	8	66,67
Evangélicos	4	33,33
Total	12	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Tabela 7- Importância atribuída à religião:

	Frequência	PORCENTAGEM
Muito importante	11	91,67
Importante	0	0
Sem importância	1	8,33
Total	12	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Dessa forma, a partir dos dados coletados junto à população acima descrita, cotejamos as informações dos professores sobre as festas escolares a fim de confrontar, ou seja, confirmar ou refutar os autores visitados. Desde as primeiras entrevistas, não tivemos dificuldades em compreender que não havia grandes contradições, tensões ou pontos de conflitos entre teoria e prática.

Dizem os professores do CEEBJA sobre a festa:

“Os alunos adoram festa... ficam empolgados... (E₁₁)

“[...] são participativos... eles interagem na festa, têm interação e animação” (E₄)

“[...] festas são muito animadas... são emocionantes” (E₂)

Muitas festas foram lembradas pelos professores, especialmente Corpus Christi, a festa da Padroeira do Brasil, também associada ao Dia da Criança, e o Dia das Mães, não por acaso comemorado em maio, mês de Maria. Porém, as festas lembradas como as mais importantes para a escola foram a Páscoa, o Natal e as Festas Juninas, festas do catolicismo popular tradicional, explicitadas em linhas gerais no corpo deste trabalho.

“... Festa junina é festa de verdade” (E₈)

Mas, o que seria uma festa de verdade?

Para Caillois, as festas são transgressoras, o paroxismo da escola. Para Mauss, são coloridas de religiosidade, tecem laços de reciprocidade, com trocas de dons e dádivas, ou presentes. São fenômenos morais e religiosos. Traduzem a coesão social. Para Durkheim, são extracotidianas e essencialmente socializadoras. Assim, produzem a superação das distâncias entre os indivíduos, a recapitulação de normas coletivas e a produção de um estado de efervescência coletiva. Segundo Lévi-Strauss, são ritos intergeracionais e sinalizam em sua estrutura a oposição vida e morte. Festa é a “re-ligação” efetivando-se.

Na perspectiva dos professores, podem ser observados os conceitos básicos sobre a teoria da festa, estando presentes no material relativo aos eixos investigados, a saber, festa e socialização; festa e calendário; festa e currículo; festa e sagrado; e festa e paroxismo.

8.1. Algumas reflexões sobre a festa a partir das concepções dos professores

Sobre o que se aprendeu com professores e autores que nos apontaram os sentidos para a compreensão da festa, pode-se garantir, de antemão, que as perguntas

e dúvidas iniciais se multiplicaram, indicando novos caminhos. Não há, portanto, uma conclusão a estabelecer, nem mesmo é oportuno concluir. Porém, após o percurso metodológico, é válido pensar em algumas lições em relação à cultura escolar festiva.

Os autores que nos direcionaram para a compreensão da teoria da festa afirmam que talvez não haja festa onde não exista algum eco de vida séria. E quando as pessoas são colocadas em grupo, algumas situações são comuns para todos, tais como conversas e brincadeiras, o rememorar de fatos e acontecimentos. E, entre esses acontecimentos, além dos rituais sagrados, está o divertimento em grupo.

“[...] para muitos alunos, a festa é o divertimento deles... eles podem aparecer, dançar... eles se soltam, fazem tudo que gostam... e eles respeitam a gente... eles passam a ser amigo da gente”. (E₈)

Na festa religiosa, assim como na religião, o indivíduo desaparece no grupo e passa a ser uma expressão do coletivo. É quando são reafirmadas as crenças grupais e as regras que tornam possíveis a vida em sociedade. Ou seja, o grupo reanima, periodicamente, o sentimento que tem de si mesmo e de sua vinculação com o sagrado. É nesse momento que as pessoas também são reafirmadas e fortalecidas em sua natureza religiosa, social e política. É assim que as cerimônias festivas reafirmam os laços sociais, podendo ser pensadas como reuniões sociais que propiciam um agrupamento de forças na direção da aproximação social dos diferentes grupos, pois geralmente são abertas a todos. E, também por isso, as festas são uma força em sentido contrário à dissolução social.

“[...] é o que acontece em muitas escolas... se falar em fazer uma festinha vem a irmã, a sobrinha, a tia, vem todo mundo e nem coube a festa [...] o pátio lotou!” (E₃)

As festas também têm a função de fortificar o espírito fatigado das pessoas, tornando-as mais livres. Contribuem para isso os elementos básicos e comuns nas festas religiosas: as danças e as músicas, que acalmam e excitam.

“[...] todos dançamos... eles se soltam, esquecem os problemas, ficam felizes mesmos...” (E₁₀)

Assim, a festa é um instrumento poderoso para tocar o sentimento humano, amenizando os problemas e sentimentos; daí sua presença nos cultos, nas liturgias e nas festas como forma de possibilitar o envolvimento e a participação coletiva.

“[...] o povo brasileiro queira ou não queira é um povo festivo... a realidade nossa é tão triste... as festas, queiram ou não queiram, ajudam a viver uma vida com mais alegria... proporcionar um momento de lazer... queira o não queira, a gente não vive só de trabalho, a gente precisa de lazer, um certo lazer... não que a escola seja um lugar só de lazer... é um lugar de estudo é claro, mas tem que ter seus momentos de lazer. Importante essa parada, essa relaxada,... relaxada entre aspas...” (E₇)

Os professores entrevistados sinalizam que a importância da festa é a proximidade, a união.

“[...] a festa une as pessoas... é união... é a inclusão.” (E₁)

Enfim, as festas são elementos de socialização, identificação e, sobretudo, expressão da religiosidade na escola. A festa relaciona-se ao sagrado.

“[...] mas a escola está meio perdida... porque a escola, ao mesmo tempo em que ela se declara laica, ela também não tem um direcionamento neste sentido de valores, de se chegar a Deus, às coisas superiores, que causem um pouco mais respeito, que tragam o sentido do sagrado, do inatingível, a luz no fim do túnel... Aquilo que traz esperança, que preenche... A festa religiosa é um resgatar... A festa resgata valores... A gente deixou de falar um pouco de Deus... de valores importantes... por isso a sociedade está como está... E resgatar estes valores com nosso aluno é importante.” (E₈)

[...] queira ou não queira, o povo é religioso... por isso tem sentido trabalhar estas festas numa esfera pública... mesmo sendo laica. Eu acho que nem sempre o laico está separado do religioso... embora o religioso também não deva ter um poder superior ao laico, nem o laico superior ao religioso... cada um querendo impor suas

verdades... Se for bem trabalhada, a festa tem um sentido muito grande.” (E₇)

Para Claude Rivière (1997), herdeiro de Durkheim, festa também é recreação, divertimento, e onde se lê festa, lê-se religião. É o momento de passagem do sagrado para o profano e vice-versa. E tanto o profano quanto o sagrado é primordialmente um fator de unificação e ordem social, ou seja, “é pedagogia de integração da cultura ao indivíduo, onde modelam as personalidades, beneficiando a memória do grupo” (RIVIÈRE, 1997, p.76). Mas, para os professores, quais seriam os sentidos de uma festa religiosa em uma escola pública e laica?

“O sentido da festa é comunhão... é confraternização...” (E₁)

“Na escola, as festas religiosas são enriquecedoras enquanto elas conservam a cultura,... porque existe uma memória religiosa... Às vezes, a gente não separa a religião de Deus... porque a religião, o homem criou para lembrar o espiritual; que eles necessitam de alguma coisa... para passar de geração em geração.” (E₁)

As entrevistas, bem como os textos escritos, nos revelam uma moral pública cristã; e, para a escola, a legitimidade da festa, embora se diluindo, ainda relaciona-se aos conhecimentos e valores morais da qual é guardiã (DURKHEIM, 2008).

“[...] querendo ou não, toca no aspecto religioso. O professor tem resquício católico... ele não vê (a festa) como conteúdo... O catolicismo é arraigado ao professor.” (E₃)

Ainda, para Durkheim, a festa também significa ruptura da monotonia.

“Eu aprovo as festas e não condeno os símbolos. Certo ou errado, é uma forma de mostrar que é um tempo diferente, não é o tempo normal, o dia a dia comum... mas é uma data especial... que tem outra cor do dia a dia, dá um clima. Tem um painel para todo mundo ver... bem ou mal o pensamento dá uma redirecionada... sai da reta, dá uma guinada e dá outra direção...” (E₈)

Quanto ao calendário, as festas têm oficialmente o seu lugar, e os professores oficializam sua importância:

“Pela questão da história de um povo e de uma cultura, tem que estar marcada...” (E₁)

E também fazem associação aos rituais de passagem:

“[...] existem apenas para marcar a passagem...” (E₁)

Para os professores, o sentido da festa é vinculado à recreação e confraternização. Todavia, sobretudo à tradição. E isso, segundo Mauss, pode revelar uma mentalidade conservadora.

“[...] devemos preservar as tradições e a cultura brasileira...” (E₁)

“[...] as festas são tradicionais e devem permanecer...” (E₄)”

Algumas entrevistas estão em perfeita sintonia com os estudos de Anne Martin Fugier, uma vez que, para ela, as festas se transformaram em feriados e foram esvaziadas de seu sentido, tornando uma lembrança:

“[...] a festa comemorativa virou um recesso... a gente começa a contar... quinta, sexta, que beleza!” (E₁₀)

Quanto ao conteúdo, para muitos professores, a festa é apenas uma prática educativa, e fica algumas vezes subentendido que se referem a conteúdos secundários e não essenciais à escola:

“[...] a escola é lugar de festa, de se abordar a cultura através dela” (E₃)

“[...] as festas são enriquecedoras, se geram conhecimento...” (E₂)

Não obstante, alguns professores apontam para a questão da criatividade e do espírito crítico:

“[...] as festas são uma oportunidade de ver a produção artística dos alunos... Sempre eles participam ativamente,... eles tocam... E isso motiva a escola para continuar fazendo a festa... a comunidade valoriza este tipo de trabalho... eles gostam de assistir...” (E₅)

“[...] estas festas não podem ser alienantes. (E₇)

Festas na escola, as quais são as festas instituídas ou institucionalizadas, estão alinhadas no calendário como efemérides e são as festas do poder e da sociedade do direcionamento.

“[...] os diretores fica cobrando... você não vai fazer nada de Natal? Não vai fazer o convite das Festas Juninas?” (E₄)

Os professores mais compromissados com uma escola tradicional e conteudista lembram que devem ser atividades extraclasse. Aliás, foi o que Durkheim revelou: que as festas são extracotidianas, extraordinárias.

“[...] a maioria acha que tudo que é extra dá trabalho, muito trabalho...” (E₁)

“[...] ultimamente está ficando bem esquecida... é pra cumprir uma carga horária excedente...” (E₁₀)

“[...] é um momento de descontração... uma atividade extraclasse...” (E₃)

Observa-se que, mesmo sendo atividade extraclasse, realizada no pátio e arredores da escola, em períodos alternados ou aos sábados, a festa escolar requer controle:

“[...] a gente organiza, põe música...” (E₉)

“[...] no Halloween produziram um teatro, com roteiro, e ficou maravilhoso...” (E₂)

“[...] festas têm que ter regras, não é badernar... festa é participar de um momento gostoso, de diversão... Tem que aprender a se comportar

na festa desde cedo... nas festas eles devem aprender seus limites... a festa é uma mini-sociedade... é uma aula de sociedade". (E₂)

"[...] desde que seja organizadinha, por que não? (E₅)

Em alguns momentos os professores se opõem às festas:

"[...] não tenho tempo para fantasias"... (E₁)

"Particularmente, eu acho uma perda de tempo..." (E₄)

Para outros, as festas e comemorações se opõem claramente ao cientificismo:

"[...] são pré-históricas..." (E₁₁)

Seja como for, a festa é um momento coletivo da escola, implica trabalho coletivo. Aliás, pensar em festa é falar no plural:

"[...] na festa todo mundo põe a mão e a coisa sai..." (E₂)

"[...] meu Deus, como a gente trabalha naquela festa! O trabalho é dobrado! Triplicado!... a quantidade de coisas que eles têm que produzir para a festa... e é tão gostoso depois que passa... eles amadurecem"... (E₂)

Com a modernidade, a festa foi associada aos interesses financeiros. Sobretudo, os professores sinalizam para uma importante questão: que a festa possui, como assevera Cox (1974), uma essência identitária:

"[...] a festa tem o interesse em criar um grupo, criar um vínculo, cativar o aluno... fazer o seu nome." (E₃)

Os professores entendem que as datas escolhidas devem ter significado para a comunidade escolar. Entendem também que são oportunidades para

fortalecer o contato com a escola e os familiares e com a comunidade. E, por fim, que festa e escola têm uma relação de identidade.

[...] a festa junina é a que mais envolve a comunidade toda... é sempre uma verbinha extra... é o ponto alto das festas... festa na escola é importante, é a mostra, é a cara da escola... se não tiver uma festa, você vai lá a troco de nada? Não vai... enche de gente por causa do bingo... é o jeito de mostrar a escola... é um elo entre a comunidade e a escola... valoriza a criança... ela é valorizada... é aplaudida... tira fotografia, fala no microfone... se sente importante... é uma forma de sair da rotina ...”(E₈)

Os professores também observam que, nas festas, as hierarquias se invertem.

“[...] na hora da festa não tem essa... o professor de educação física dançou com a de matemática... fundamental com o médio... o diretor dançou com o aluno... o menino da secretaria veio fotografar... a professora ficou cantando... a outra puxando a quadrilha... é legal mudar o jeito das coisas... não tem hierarquia... ele é aluno, professor, ela é pedagoga... é até legal isso de mudar os papéis um pouco das coisas... o aluno virou cantor, colocou uma banda... são pontos positivos, mesmos nestas festinhas...” (E₃)

“[...] a importância da festa é a socialização... há socialização e interação entre os alunos de todas as séries... para se misturarem... para não ter esta hierarquia... quinta, sexta... uns sabem menos, outros mais... É bem interessante a mudança que uma festa produz... quebra a barreira entre professores e alunos...muda totalmente a estrutura de um trabalho...” (E₂)

Os professores destacam a quebra da rotina, a socialização e confraternização e a inversão da hierarquia como as principais características das festas. Eles também sinalizam para o sentido pleno da festa: paroxismo e regulação. Sobre o paroxismo se diz: “ao frenesi sucede o trabalho; ao arrebatamento, o respeito. O sagrado de regulação organiza o sagrado de infração. Um governa o curso normal da vida social, o outro preside seu paroxismo” (CAILLOIS, 1979, p.122). Na escola, também é relevante a estreita relação entre festas, dispêndio e paroxismo.

“Eles ficam doidinhos... o negócio deles é brincar mesmo... é se divertir... com isso, na loucura deles eu tenho controlado a disciplina... o lazer, a merenda contribui... Eu fico feliz vendo eles felizes...” (E₉)

Nas festas religiosas o luxo e a beleza se fazem presentes. Elementos aparentemente supérfluos funcionam como uma espécie de símbolo visual de uma vida melhor. Como declara Lévi-Strauss, a festa despede a morte, para celebrar a vida.

“A festa é o brilho da escola... É um momento de ápice! Para dar uma cor, um sentido diferente na vida... (E₈)

“eu aprovo a festa... Eu acho que se não existisse isso ia ser um mundo tão preto e branco... (E₉)

A FESTA: DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser festivo significa um pouco de nossa essência identitária (COX, 1974, p.20). Contudo, vivemos numa sociedade que, aos poucos, vem perdendo a capacidade de brincar, de fantasiar, porque alguns acham que a festividade é improdutiva. É perder tempo.

Infelizmente, nossa escola tem dificuldade de lidar com a movimentação, tida como sinal de desordem, confusão, ou pior, falta de educação.

Nas escolas, os gestos vão sendo organizados, reprimidos, numa disciplinarização que nada mais é que adestramento progressivo das crianças. Nesse modelo de educação e de escola, o corpo não fala, é aprisionado. A escola vai, aos poucos, formando corpos dóceis, restritos aos gestos previsíveis das rotinas disciplinares exigidas pela paulatina tecnificação da vida cotidiana (SILVA, 2008, p.193).

Porém, alguns autores apontam para o fato de que precisamos recuperar a festividade como prática educativa. Recuperar um espaço de expressão do corpo que fala, propondo dramatizações, dando espaço para festas e comemorações oriundas do manancial inesgotável das nossas tradições: nossos mitos, lendas e contos populares. Também porque, embora tenha avançado muito, a escola pública, em grande medida, ainda não conseguiu a inserção efetiva na vida das comunidades a que se destina. É de se pensar que o olhar aprendente das práticas educativas não pode se dar apenas em direção ao futuro, às novas tecnologias, precisa se voltar também para a densidade humana de experiências passadas.

E a festa é elo entre o passado e o presente, entre o sagrado e o profano. E também entre o público e o privado. Porque as festas marcam momentos em que a religião transborda por sobre a vida social mais ampla e daí volta a refluir para a esfera do privado, reinventando outra forma de sacralidade, na celebração do reencontro e dos laços de amizade.

Por isso, nossos ritos escolares, nossos ritos de passagem ou de calendário, não poderiam deixar de estar centrados na tradição da religiosidade do Brasil, mais especificamente no catolicismo. Por outro lado, com a modernidade, nossas festas têm cada vez menos características do judaísmo e cristianismo, apresentam, como

se viu através da análise de Lévi-Strauss, traços de paganismo: são celebrações de massa, típicas da sociedade de consumo, mediadas pela lógica da reciprocidade de Marcel Mauss, que nos obriga ao dom, ao contradom, na troca dos presentes, aos amigos-secretos, às confraternizações.

Certamente, embora tenham valor simbólico e sejam estruturantes, as festas vêm se modernizando e sofrendo cada vez menos interrupção do curso da vida cotidiana e rotineira. Exceto pelo interesse econômico. Já não são sinônimo de transgressão, ou seja, a turbulência geral já não é possível. A festa se diluiu no calendário, como que reabsorvida na monotonia, na regularidade necessária. As férias sucedem-se então à festa. É certo que continuam a tratar de um tempo de dispêndio de livre atividade, de interrupção do trabalho regulado, mas é uma fase de repouso e não de paroxismo.

Festas são rituais que revelam os valores no seu nível mais profundo e, nos rituais festivos, os homens expressam aquilo que os toca mais intensamente. E, sendo a forma de expressão convencional e obrigatória, os valores do grupo é que são revelados. Para os antropólogos, o rito é a chave para compreender-se a constituição essencial das sociedades humanas.

As festas, enquanto ritos escolares festivos seria uma linguagem energética dos símbolos e dos emblemas, e a imaginação social se utiliza dessa linguagem no âmbito de um sistema de educação pública cuja pedra angular é constituída pelos ritos e festas cívicas, segundo Rousseau. É desse modo que se instala, no coração da vida coletiva, um imaginário especificamente político, traduzido pelos princípios legitimadores do poder do povo soberano e dos modelos formadores do cidadão virtuoso. Na mesma medida, as festas religiosas traduzem modelos formadores da pessoa cristã.

A fim de que a sociedade exista e se mantenha, assegurando um mínimo de coesão, é preciso a adoção de uma consciência coletiva, isto é, um fundo de crenças comuns que expressem o sentimento da existência da coletividade. Um dos caracteres fundamentais do fato social total é precisamente o seu aspecto simbólico. É assim que o fato religioso constitui uma expressão simbólica do fato social total. Por intermédio dos deuses e heróis que o homem cria, estes dão corpo à consciência de pertencerem a um todo comunitário, enquanto as representações coletivas reconstituem e perpetuam as crenças.

O imaginário social é uma das forças reguladoras da vida coletiva, porque constitui ponto de referência no vasto sistema simbólico, no qual, conforme Mauss, a coletividade se percepção, divide e elabora seus próprios objetivos. É assim que, através de seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade, elabora uma certa representação de si, estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, constrói uma espécie de código de bom comportamento.

A religiosidade é compreendida como elemento de identidade e um campo amplo e complexo da sociedade e, por extensão, da escola laico-brasileira. Ao trazer para a pauta as festas e eventos escolares como fato social total, toca-se em elementos importantes na definição de uma cultura: o tempo e o espaço.

Na escola, temos um tempo preenchido de significados, um tempo de ócio criativo, aos quais temos acesso e por eles somos inseridos na cultura, mediante a participação em eventos que a estrutura e organiza. O calendário e o currículo escolar são os instrumentos mais eficazes através dos quais somos incorporados na cultura. Para além das nossas considerações e opções religiosas, somos todos envolvidos num calendário e em um currículo escolar que nos remete periodicamente a um imaginário religioso que subjaz à nossa experiência social e histórica. As Festas Juninas, a Páscoa e o Natal têm raízes culturais que em muito ultrapassam o seu sentido estritamente religioso. Seu espírito penetra o tempo e envolve emoções e sentimentos num clima de confraternização e socialização, de solidariedade e de festa para além dos rituais e dogmas veiculados pela Igreja.

Esse tempo, pleno de significados, está guardado na memória do vivido através dos mitos e histórias, que permitem estabelecer uma conexão com o passado, criando uma percepção de uma continuidade entre as gerações mais velhas, a nossa e as que virão depois de nós. Por isso, a paisagem escolar é pontuada de líderes, deuses e heróis, os quais, presentes no mundo visível, são personagens que transitam entre os vivos e os mortos, ou mesmo um sistema de trocas simbólicas entre os vivos e os mortos. São hierofanias, mapas significativos e fontes de tradições que tecem no cotidiano escolar os laços de sociabilidade que se prestam especialmente ao reconhecimento de um “nós”, de uma identidade. Pela demarcação de um tempo sagrado e profano, nós exercemos a capacidade de simbolização, nós recreamos o mundo e somos envolvidos numa rede de significados que nós mesmos tecemos. E dar

sentido aos tempos e espaços é um ato de criação e de exercício de nossa humanidade, ou melhor, de nossa humanização.

O recriar o mundo é sempre um ato coletivo em que o indivíduo se dissolve no grupo. É um empreendimento coletivo realizado de forma criativa com os recursos históricos que herdamos no extrato cultural e condicionamentos culturais e sociais do passado. Tecemos o presente e a singularidade do nosso modo de ser com os fios que herdamos do passado.

Foi o que se aprendeu com Marcel Mauss, uma vez que os rituais festivos escolares tipificam coesão social; e também com Lévi Strauss, posto que são ritos intergeracionais. Enfim, a festa é o vínculo social por excelência, fator de aliança, aquele que antes de qualquer outro assegura a coesão dos grupos que periodicamente reúne.

A festa é expressão convencional e obrigatória, típica da sociedade do direcionamento. Ela é uma representação da vida em sociedade e entre seus componentes imprescindíveis está a conflitividade, e, nesse sentido, é o paroxismo da sociedade, como nos ensinou Caillois. Ou seja, a festa renova e purifica a sociedade, ao mesmo tempo. Ela é o seu ponto culminante, do ponto de vista religioso e econômico. De acordo com Mauss, é o instante da circulação de riquezas, da distribuição das reservas acumuladas, ou seja, esbanja suas riquezas, é manifestação de poder. Nelas, festejam-se as crianças e despede-se a morte, a carestia. É ao mesmo tempo o momento em que os grupos se aproximam e se confraternizam, se confundem, se neutralizam, atestando sua solidariedade, sua religiosidade. É uma forma de afastar-se da guerra e engendrar a paz.

Festa é, por excelência, exemplo de fato social total:

A festa aparece como fenômeno total que manifesta a glória da coletividade e a retempera no seu ser: o grupo regozija-se [...] provam sua prosperidade e asseguram o seu futuro. Ele recebe no seu seio estes novos membros através da iniciação, que funda o seu vigor. Despede-se dos seus mortos e afirma-lhes solenemente sua fidelidade. É ao mesmo tempo a altura em que, nas sociedades hierarquizadas, se aproximam e se confraternizam as diferentes classes sociais e em que, nas sociedades de fratrias, os grupos complementares e antagônicos se confundem, atestam a sua solidariedade e fazem colaborar na obra de criação os princípios míticos que eles encarnam e que habitualmente se tem o cuidado de não misturar. (CAILLOIS, 1979, p.123).

O autor prossegue, afirmando que as festas parecem preencher por toda parte uma função análoga. E assim também na escola: elas constituem uma ruptura na obrigação do trabalho, uma libertação das limitações e das sujeições da condição de homem. É o momento em que se vive o mito, o sonho.

Por conseguinte, são utópicas e criadoras, vivificam a história.

Para Marcel Mauss, são fenômenos morais e coloridos de religiosidade.

E, assim, no colorido das fitas e bandeirinhas, na troca de presentes e lembranças, na alegria singela das músicas e danças, nas pequenas dramatizações, nas ofertas de merendas em volta das fogueiras e presépios, a festa, como o fio de Ariadne, nos ajuda a fazer, tanto quanto ainda for possível, o caminho de volta. Ao Éden ou talvez à Ilha do Nanja, onde tudo fica muito mais maravilhoso, em sua ingenuidade. É onde os mortos vêm cantar com os vivos, nas grandes festas, porque Deus imortaliza, reúne e faz deste mundo e de todos os outros uma coisa só.

REFERÊNCIAS

A Bíblia Sagrada de Jerusalém. São Paulo: Paulinas, 1973.

AMARAL, Rita de Cássia. Festas à brasileira - sentidos do festejar no país que “não é sério”. 1998. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. 1998. Disponível em: <http://www.ebooksbasil.org>. Acesso em: 12 ago. 2008.

ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar et alii. *O Teatro Jesuítico na Europa e no Brasil no Século XVI*. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos.../artigo_031.html. Acesso em: 24 jun. 2009.

ARIÈS, Phillippe; DUBY, Georges. *História da Vida Privada - Da Revolução Francesa à Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ASSMANN, Hugo; MATE, Reyes (Comp.). *Sobre la religión*. Salamanca: Sígueme, 1974.

BACZKO, Bronislaw. A Imaginação Social. In: LEACH, Edmund et alii. *Anthropos-Homem*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. O Contexto de François Rabelais. São Paulo-Brasília: HUCITEC, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, Civilização e Trabalho*. O Ensino de História nas Escolas Paulistas (1937-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis; Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUMANA, Fernando G. *Antropologia dos Sentidos*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAILLOIS, Roger. *O Homem e o Sagrado*. Lisboa: Ed. 70, 1979.

CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. São Paulo: Papyrus, 2005.

_____. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

COELHO, Maria Claudia. *O valor das Intenções: Dádiva, Emoção e Identidade*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

COLOMER, Jaume. *Fiesta y Escuela*. Recursos para las Fiestas Populares. Barcelona, Editorial Graó, 1987.

CORREIA, António Carlos da Luz. *Os sentidos dos ponteiros do relógio: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)*. 1996. Dissertação (Mestrado), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1996.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. *A Pedagogia das Cidades e a Construção da Identidade Cidadã*. ANPED, 1998. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_pedagogia_das_cidades.asp. Acesso em: 14 jul. 2007.

COX, Harvey. *A festa dos foliões*. Petrópolis. Vozes, 1974.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- DEL PRIORE, Mary. *Festas e Utopias no Brasil Colonial*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- DURHAM, Eunice R. *A Reconstituição da Realidade*. São Paulo: Ática, 1978.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- _____. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- _____. *A Educação Moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DUVIGNAUD, Jean. *Festas e Civilizações*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FRAGO, Antônio Viñao. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995.
- FRAZER, James George. *O Ramo de Ouro*. São Paulo: Cia das Letras, 1978.
- FREUD, Sigmund. *Totem e Tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- GALLEGO, Rita de Cássia. *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- GÊNESIS, *Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulinas, 1973.
- ITANI, Alice. *Festas e Calendários*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, jan./jun., 2001.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Papai Noel Supliciado. *Revista Anhembi*, São Paulo, n. 16, ano II, vol. VI, 1952.
- _____. *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.
- _____. Introdução à Obra de Lévi-Strauss. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- MARANGON, Cristiane. Dia de Festa Também é Dia de Aprender. *Nova Escola*, São Paulo, v. 19, n. 177, p. 44-45, nov.2005.
- MARTIN-FUGIER, Anne. *Os Ritos da Vida Privada Burguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MARTINS, José Clerton de Oliveira. Festa e Ritual, conceitos esquecidos nas organizações. Disponível em: www.unifor.br. Acesso em: 01 nov. 2007.
- MARX, Karl. Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP. 1974, Vol. I e II.
- _____. *Ensaio de Sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- MEIRELES, Cecília. *Quadrante 1*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.
- MONTES, MARIA LÚCIA. As Figuras do Sagrado: Entre o Público e o Privado. In: *História da Vida Privada do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, Vol. 4.

- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MURRAY, Charles. As Festas Populares como Objeto de Memória. In: *Cultura Popular e Educação*. Salto para o Futuro. Brasília: TV Escola/SEED/MEC, 2008.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de (Org.). *Mauss*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1979.
- OZOUF, Mona. *A Festa*. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). *História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Ensino Religioso. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, 2006.
- PARANÁ. Caderno Pedagógico de Ensino Religioso. *O Sagrado no Ensino Religioso*. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, 2008.
- PASSOS, Mauro. *A Festa na Vida*: Significado e Imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PEREZ, Léa Freitas. Antropologia das Efervescências Coletivas. In: PASSOS, Mauro (Org.). *A Festa na Vida*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PESSOA, Jadir de Moraes. *Saberes em Festa*. Gestos de Ensinar e Aprender na Cultura Popular. Goiânia: Editora da UCG, 2005.
- _____. Aprender e Ensinar nas Festas Populares. *Boletim nº 2*. Salto para o Futuro. Brasília: TV Escola/SEED/MEC. 9 a 13 de abril de 2007.
- PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PIERUCCI, Antônio Flávio; PRANDI, Reginaldo. *A Realidade Social das Religiões no Brasil*. Religião, sociedade e Política. São Paulo: Hucitec, 1996.
- PRIOLLI, Júlia. Comemorações: Equívocos em Série. *Nova Escola*. São Paulo, Abril Cultural. Ed. 213. p. 96-100. Ano 2008.
- RIVIÈRE, Claude. *Os ritos profanos*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Vozes, 1997.
- SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica*: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. O legado educacional do "Longo Século XX Brasileiro". In: *O legado Educacional do Século XX no Brasil*. São Paulo: Editores Associados, 2004.
- SILVA, Renè Marc da Costa. Educação e Escola nas Festas da Cultura Popular. In: *Cultura Popular e Educação*. Salto para o Futuro. Brasília: MEC, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre cultura escolar. In: CUNHA, Marcos Vinicius (Org.). *Ideário e imagens da Educação Escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- STEIL, Carlos Alberto. Catolicismo e Cultura. In: VALLA, Victor Vicent (Org.). *Religião e Cultura Popular*. Porto Alegre: DP&A, 2001 (Coleção O Sentido da Escola).

TEDESCO, Juan Carlos. *O Novo Pacto Educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1994.

TURNER, Victor. *O processo ritual – estrutura e anti-estrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.

VAN GENNEP, Arnould. *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes, 1974.

VALLA, Victor Vicent (Org.). *Religião e Cultura Popular*. Porto Alegre: DP&A Editora, 2001 (Coleção o Sentido da Escola).

ANEXOS

ANEXO I
Roteiro de Entrevista

PESQUISA
UNESP - PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
PRESIDENTE PRUDENTE
Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Cornélio
Procópio.
Tempo de trabalho _____ Tempo de trabalho no CEEBJA _____
Disciplina: _____
Formação: _____ Anos de formação: _____
Especialização: _____

Idade do Entrevistado: _____ Data da Entrevista: ____/____/2008.

O OBJETIVO DESTA PESQUISA É LEVANTAR DADOS ACERCA DAS FESTAS COMEMORATIVAS RELIGIOSAS NO CALENDÁRIO ESCOLAR. OS DADOS COLETADOS SERÃO ANALISADOS E INTERPRETADOS PARA FINS EDUCACIONAIS, FAZENDO PARTE DE UMA PESQUISA, EM NÍVEL DE MESTRADO. A SUA OPINIÃO É MUITO IMPORTANTE PARA ESTA PESQUISA. O PESQUISADOR AGUARDA SUA OPINIÃO MAIS SINCERA E AGRADECE SUA CONTRIBUIÇÃO. FICA DESDE JÁ ASSEGURADO O ABSOLUTO ANONIMATO DOS ENTREVISTADOS.

1- Você tem alguma religião?

() sim () não Qual? _____

2- O quanto a religião é importante para você?

() muito importante () pouco importante () sem importância

3- **Para você**, quais as festas religiosas mais importantes no calendário escolar?

4- **Para sua escola**, quais as festas religiosas mais importantes do calendário escolar?

5- Na sua opinião, qual o sentido da festa na escola?

6- Nos últimos anos, você promoveu e/ou participou de festas na escola?
Quais?

7- Qual a importância das festas na sua disciplina?

8- Qual a importância das festas para o seu aluno?

9- Qual a importância das festas para a escola?

10- Você considera as festas religiosas enriquecedoras, empobrecedoras ou uma perda de tempo? Por que?

11- Qual é seu principal sentimento ou sua emoção em trabalhar e/ou participar das festas religiosas na escola?

12- Quais as vantagens de trabalhar as festas religiosas em sua disciplina ou na sua escola?

13- Quais as desvantagens em trabalhar as festas em sua disciplina ou em sua escola?

14- Qual é a motivação dos alunos jovens e adultos em participar das festas religiosas na escola?

15- Qual é a motivação da escola em promover as festas religiosas?

16- Qual é a sua motivação em participar e/ou promover a festa na escola?

17- Você aprova ou desaprova a decoração da escola nas festas religiosas (árvore de Natal, Papai -Noel, ovos e coelhos, etc.)? Por que?

18- Qual o sentido das festas religiosas numa escola pública?

PARA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS VOCÊ AUTORIZA:

- () DIVULGAR SUAS INICIAIS
- () DISCIPLINA QUE LECIONA
- () DIVULGAR SEU NOME TAMBÉM

AGRADEÇO SUA CONTRIBUIÇÃO PARA MINHA PESQUISA QUE FARÁ PARTE DE MINHA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO NA UNESP/ PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE.

TÍTULO: FESTAS COMEMORATIVAS- UM ESTUDO SOBRE A RELIGIOSIDADE NO CALENDÁRIO ESCOLAR

PESQUISADORA/MESTRANDA: CECI MARA SPAGOLLA BERGAMASCO.

ORIENTADOR: PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

ANEXO II
Autorização da Escola


GOV. DO
PARANÁ
Secretaria de Estado da Educação
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Cornélio Procópio

AUTORIZAÇÃO

Eu, Iris Carlos Guillen, RG nº 2.168.057-5, Diretor do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Cornélio Procópio, localizado na Rua Antônio Paiva Júnior, 300 – Jardim Estoril, neste Município, venho através desta autorizar a professora-pedagoga Ceci Mara Spagolla Bergamasco a realizar uma pesquisa de cunho educacional junto aos professores e equipe pedagógica deste Estabelecimento de Ensino intitulada Festas Comemorativas: A Religiosidade no Calendário Escolar, onde a pesquisadora fica comprometida em divulgar os resultados da pesquisa.

Cornélio Procópio, 15 de dezembro de 2008.


Iris Carlos Guillen
RG 2.168.057-5
Port 058/2008 - D O E 25/01/04

ANEXO III
TCLE/professores

ATENÇÃO SENHORES PESQUISADORES: Durante o desenvolvimento do trabalho, o TCLE deverá ser feito em duas vias, sendo que uma via será entregue ao sujeito da pesquisa após ser assinado pelos interessados e a outra ficará em poder do orientador.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: "FESTAS RELIGIOSAS NA ESCOLA PÚBLICA"

Nome do (a) Pesquisador (a): Ceci Mara Spagolla Bergamasco

Nome do (a) Orientador (a): Alberto Albuquerque Gomes

1. **Natureza da pesquisa:** *o Sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade ...*
2. **Participantes da pesquisa:** *(colocar o número de participantes, especificando qual será a população alvo da pesquisa).*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a Sra. (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) (...). A Sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (sr.) (...). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*
4. **Sobre as entrevistas:** *(se houver, especificar como serão realizadas).*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.*
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a Sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre (...), de*

forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa (...), onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8. **Pagamento:** a Sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Edna Maria do Carmo

Nome do Participante da Pesquisa

[Assinatura]

Assinatura do Participante da Pesquisa

[Assinatura]

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Ceci Mara Spagolla Bergamasco – Tel: (43) 99751483

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes – Tel: 018 - 99750388

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Regina Coeli Vasques de Miranda Burneiko

Telefone do Comitê: 3229-5388 ramal 5466 – 3229-5365 ramal 202

E-mail cep@fct.unesp.br

ANEXO IV
APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 03 de abril de 2009.

Ilmo. (a) Sr.(a)

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes

Ref. projeto intitulado: "Festas religiosas nas escolas públicas", a ser desenvolvido pela aluna do curso de Pós-graduação em Educação, Ceci Mara Spagolla Bergamasco, sob orientação do Prof. Dr. **Alberto Albuquerque Gomes**.

Processo no. 321/2008

Recebemos os documentos contendo as regularizações sugeridas pelo parecerista para integrarem o projeto acima, os quais foram analisados e estão de acordo com as solicitações.

Decorrente do exposto, este Comitê considera o projeto **APROVADO**.

Informamos, ainda, que ao final do desenvolvimento da pesquisa, deverá ser encaminhado ao CEP um **relatório final** sucinto (vide modelo na página da FCT), sendo que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados, deverão permanecer em poder do orientador da pesquisa pelo período mínimo de 5 anos após o encerramento do estudo, para eventual fiscalização da CONEP.

Atenciosamente.



Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
FCT - Unesp - Presidente Prudente