



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Inovação Pedagógica**

Antonio Vuldembergue Carvalho Farias

Reisado Cordão do Caró: Uma prática pedagógica inovadora na cultura popular?

Tese de Doutorado

FUNCHAL - 2019

Antonio Vuldembergue Carvalho Farias

Reisado Cordão do Caroá: Uma prática pedagógica inovadora na cultura popular?

Tese apresentada ao Conselho Científico do Centro da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Orientadores:

Professor Doutor Carlos Nogueira Fino

Professora Doutora Zuleide Fernandes de Queiroz

RESUMO

Esta dissertação objetiva a investigação de práticas pedagógicas no Reisado Brincantes Cordão do Caroá na perspectiva de compreender tais técnicas no processo apropriação do conhecimento lúdico e histórico, na transmissão para as gerações futuras e na aprendizagem através da prática e da oralidade a partir das experiências da brincadeira, em busca de indícios de inovação pedagógica. Assim, este trabalho discorre sobre a conceituação de cultura, os primórdios do reisado, a historicidade e aprendizagem significativa no reisado e sobre o conceito e aplicação de inovação pedagógica. A metodologia de investigação concentrou-se numa pesquisa de natureza etnográfica com o pesquisador imerso no ambiente estudado, através da observação participante ativa e de entrevistas não estruturadas, estando implicado o suficiente para compreender e se apropriar da cultura do ambiente, ao mesmo tempo distanciado para ter uma visão isenta e neutra daquela realidade, finalizando com as considerações finais em que são apresentados os resultados da observação.

Palavras-chave: Cultura; Inovação Pedagógica; Práticas Pedagógicas; Aprendizagem, Reisado.

ABSTRACT

This dissertation aims to research teaching practices in Reisado Brincantes Caroá Cord in order to understand such techniques in the process of appropriation playful and historical knowledge in the transmission to future generations and learning through practice and spoken from the play experiences in search of evidence of innovation teaching. This study discusses the concept of culture, the beginning of the Epiphany, the historicity and meaningful learning in the epiphany and on the concept and application of pedagogical innovation. The research methodology focussed on ethnographic research with the researcher immersed in the studied environment, through active participant observation and unstructured interviews, being involved enough to understand and take ownership of environmental culture while detached in order to have an unbiased and neutral view of that reality, ending with the final remarks which are presented the results of observation.

Keywords: Culture; Pedagogical innovation; pedagogical practices; learning; Reisado.

RÉSUMÉ

Cette thèse vise aux pratiques d'enseignement de recherche dans le Cordon de Caroa Reisado Brincantes afin de comprendre ces techniques dans le processus d'appropriation des connaissances ludique et historique dans la transmission aux générations futures et de l'apprentissage par la pratique et parlé de l'expérience de jeu à la recherche de preuves de l'innovation enseignement. Cette étude examine le concept de la culture, le début de l'Epiphanie, l'historicité et l'apprentissage significatif dans l'Epiphanie et sur le concept et l'application de l'innovation pédagogique. La méthodologie de recherche axée sur la recherche ethnographique avec le chercheur immergé dans l'environnement étudié, par l'observation de participant actif et interviews non structurées, étant impliqué assez pour comprendre et s'approprier de la culture de l'environnement lorsqu'elle est détachée pour avoir une vue impartielle et neutre de

cette réalité, se terminant par les remarques finales qu'ils sont présentés les résultats de l'observation.

Mots-clés: Culture; L'innovation pédagogique; Pratiques pédagogiques; Apprentissage, Epiphanie.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo la investigación en las prácticas de enseñanza Cord Reisado Brincantes Caroa para entender estas técnicas en el proceso de apropiación del conocimiento lúdico e histórico en la transmisión a las generaciones futuras y el aprendizaje mediante la práctica y se habla de las experiencias de juego en búsqueda de evidencia de la innovación enseñanza. Este estudio analiza el concepto de cultura, el comienzo de la Epifanía, la historicidad y el aprendizaje significativo en la Epifanía y en el concepto y la aplicación de la innovación pedagógica. La metodología de investigación se centró en la investigación etnográfica con el investigador inmerso en el ambiente estudiado, a través de la observación participante activo y entrevistas no estructuradas, estar involucrado lo suficiente para entender y tomar posesión de la cultura ambiental para cuando esté fuera del tener una visión imparcial y neutral de esa realidad, que termina con las observaciones finales en que se presentan los resultados de la observación.

Palabras clave: Cultura; La innovación pedagógica; Prácticas pedagógicas; Aprendizaje, Reisado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Congo e províncias	39
Figura 2 - Malefícios da tecnologia	75
Figura 3 Sala de aula invertida	110
Figura 4 - Educação tradicional não privilegia a depuração	111
Figura. 5 - Aprendizagem ativa	115
Figura 6 - Sala de aula invertida não é	116
Figura 7 - Sala de aula invertida possibilita	116
Figura 8 - Graus e tipos de participação, de acordo com Spradley (1980)	136
Figura 9 - Banner Seminário de Arte e Educação realizado pelo Reisado Brincantes Cordão do Caroá	161
Figura 10 - Crianças em atividade de criação através da técnica de bricolagem	164
Figura 11 - Criança pequena em atividade de criação através da técnica de bricolagem	164
Figura 12 - Reportagem com programação incluindo o Cordão do Caroá, às 8h	169
Figura 13 - Primeira formação do Grupo Brincantes. (Foto em 2002) Atrás, da esquerda para a direita: Paulo Henrique Leitão, Claudio Lelis, Magda Silony, e Ezequias Arruda. À frente: Lucélia Carvalho, e Valéria	186
Figura 14 - Cartaz de quando o reisado ainda se chamava Grupo Brincantes	191
Figura 15 - Admiradora com camisa de atividade cultural do Reisado Brincantes Cordão do Caroá	194
Figura 16 - Antiga sede do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, na Faculdade de Educação - Ano de 2003	197
Figura 17 - Atual sede do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, no bosque da Faculdade de Arquitetura e da Rádio Universitária FM	198
Figura 18 - Renúncia do então Mestre Paulo Leitão numa rede social	201
Figura 19 - Mateus com rosto pintado de preto	207

Figura 20 - Grupo de brincantes onde que não se verifica a presença de pessoas da raça negra	208
Figura 21 - Personagens do reisado	209
Figura 22 - Paulo Henrique Leitão Leitão - Mestre do reisado Brincantes Cordão do Caroá até junho/2017.	211
Figura 23 - Atual Mestre do Reisado Cordão do Caroá, Rafael de Paulo	211
Figura 24 – Rodrigo de Paula, Rei com sua capa e espada	215
Figura 25 - Um brincante e a Rainha do Reisado Brincantes Cordão do Caroá.	217
Figura 26 - Mateus	218
Figura 27 - Brincante-batuqueiro com seu traje típico	220
Figura 28 - Coroa de um brincante do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, ricamente Adornada	223
Figura 29 - Brincantes confeccionando seus adereços	224
Figura 30 - Crianças aprendendo a confeccionar um boi	224
Figura 31 - Capa do CD do Reisado Brincantes Cordão do Caroá (frente e verso).	236
Figura 32 - Crianças em reunião de planejamento das atividades natalinas de 2015.	240
Figura 33 - Página do Reisado no Facebook.	243
Figura 34 - Marcação de reunião através de rede social	243
Figura 35 - Marcação de reunião através de rede social	243
Figura 36- Comunicação através de rede social	243
Figura 37 - Uso do Facebook (TIC) para comunicação com o grupo.	251
Figura 38 - Nossa história	265

LISTA DE ABREVIATURAS

CA - Centro Acadêmico

CD - Compact Disc

CE - Ceará

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFC - Universidade Federal do Ceará

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus porque sem Ele eu nem existiria e por consequência a realização desta pesquisa.

Quero agradecer, penhoradamente, à minha mulher Maria Socorro Bezerra Farias e ao nosso filho Marcelo Bezerra Farias pela força, pela compreensão, pela paciência e a eles presto tributo.

Agradeço do mesmo modo aos meus professores, orientadores, colegas de turma, à DH2 Assessoria e seus funcionários e em especial à Universidade da Madeira que me proporcionaram, além do título, a ampliação dos meus conhecimentos e a construção de boas amizades.

Obrigado, Socorro, Marcelo, professores, colegas e amigos pelo que me fizeram crescer como pessoa.

Agradeço, de modo muito especial ao Dr. Carlos Nogueira Fino, orientador da Universidade da Madeira e à Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz, orientadora pela Universidade Regional do Cariri – URCA (CE), pela dedicação, compreensão e paciência.

SUMÁRIO

PARTE I

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Educação, Cultura e Tradições populares	12
CAPÍTULO II - O antepassado das manifestações populares - o reisado	35
2.1 Antecedentes históricos	35
2.2 Poder e escravidão	42
2.3. Primeiros sinais das manifestações populares	45
2.4 O embrião do Reisado	48
2.5 Personagens de um reisado	56
CAPÍTULO III - As tradições populares e as modernas tecnologias	57
3.1 Novos espaços (campos) de aprendizagem: educação não formal e ciberespaço	65
CAPÍTULO IV - Inovação pedagógica	77
4.1 Conceituação e definição	77
4.2 Bricolagem, Reisado Brincantes Cordão do Caroá e inovação pedagógica	89
4.3 Outras formas de criação de ambientes inovadores	116

PARTE II

CAPÍTULO V - Metodologia da pesquisa	126
5.1 Recolhimento de informações ou coleta de dados	147
5.2 Triangulação de informações	154
5.2.1 Triangulação de informações do Reisado Brincantes Cordão do Caroá	159
5.2.1.1 Gênese do Reisado Brincantes Cordão do Caroá	160
5.2.1.2 Bricolagem	162
5.2.1.3 Aprendizagem das músicas, da dança, das lutas de espada e dos rituais	165
5.2.1.4 Sede do reisado	166
5.2.1.5 Relações sociais internas, as interações, os gestos, as falas, as danças, a convivência	166
5.2.1.6 Programa de extensão.	167
5.2.1.7 Corredor Cultural.	168
CAPÍTULO VI - Categorias de análise de dados ou análise de conteúdo	172

6.1 Qual a origem do Reisado Brincantes Cordão do Caroá?	182
6.2 Como e por que e para que o Reisado se tornou um Programa de Extensão Universitária da UFC?	192
6.3 O Reisado tem sede? Onde está situado? Onde se realizam os ensaios e reuniões?	196
6.4 Como funciona o Reisado, administrativamente?	199
6.5 Quem são os brincantes do Reisado Cordão do Caroá?	204
6.6 Quais os personagens que compõem o Reisado Brincantes Cordão do Caroá? .	208
6.6.1 O Mestre	210
6.6.2 O Contramestre	214
6.6.3 O Rei	215
6.6.4 A Rainha	216
6.6.5 Os Mateus	217
6.6.6 Outros personagens	219
6.7 Que artefatos/adereços os brincantes constroem ou confeccionam?	221
6.8 Como são iniciadas nos “mistérios” ou na prática cultural do grupo?	225
6.9 Como acontecem a socialização do conhecimento e a aprendizagem das músicas, da dança, das lutas de espada e dos rituais?	227
6.10 Qual a relação do Cordão com a moderna tecnologia (TIC) na aprendizagem?	241
6.11 O Reisado é uma comunidade de aprendizagem colaborativa? Como funciona?	243
6.12 Paz e harmonia <i>versus</i> discordâncias, dissidências, ciúmes e disputas - como funciona a convivência?	248
6.13 Pedagogia, atividades sociopedagógicas funcionam como instrumentos de aprendizagem?	252
CAPÍTULO VI - Conclusão	269
REFERÊNCIAS	277
APÊNDICES (CD ROOM)	292
Pasta Diário de campo - Áudios	
Pasta Diário de campo – Fotos	
Pasta Diário de campo - pdf	
Pasta Diário de campo - Vídeos	

Figuras	
Fotos diversas	
ANEXOS (CD ROOM).	292
Pasta Documentos diversos	
Pasta Figuras	
Pasta Reportagens	
Vídeos diversos	

INTRODUÇÃO

“Não precisamos de sala, precisamos de gente. Não precisamos de prédio, precisamos de espaços de aprendizado. Não precisamos de livros, precisamos ter todos os instrumentos possíveis que levem o menino a aprender” (Tião Rocha¹).

A intenção deste trabalho é a descrição, mais detalhada possível, das atividades lúdicas e pedagógicas de uma comunidade de aprendizagem colaborativa que se tornou referência na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará (Brasil) em se tratando de brincadeiras tradicionais, especificamente do reisado (reisado de Congo), cujo grupo denomina-se Reisado Brincantes Cordão do Caroá, na perspectiva de serem encontradas práticas pedagógicas inovadoras que possam inspirar as salas de aula tradicionais, em particular as relações professor-aluno com a expectativa construcionista.

Antecedentes

A história da minha empatia com o reisado se deu a partir do ano de 2004, quando meu filho Marcelo ingressou na brincadeira. A partir de então passei a frequentar as reuniões, ensaios e apresentações públicas do grupo motivado pela beleza das apresentações, notadamente sua coreografia, seus cânticos e suas peças do vestuário, por sinal, ricas em detalhes brilhosos e impregnadas de objetos característicos do interior nordestino, tais como espelhos, moedas, retratos, imagens de santos, etc., e, também pela presença no reisado do filho, momento em que passei a registrar através de vídeos e fotos e da memorização, tudo ou quase tudo que ocorria no desenvolvimento da atividade dos brincantes.

Foi através do acompanhamento desse reisado pelas ruas da cidade, notadamente pelas ruas do bairro Benfica onde se situa a sede dos brincantes, que passei a observar com mais atenção e sistematicamente todos os movimentos, inquieto que estava com a beleza e com a riqueza cultural que animava, deleitava e divertia aos que observavam e até participavam, ainda que de forma periférica, da brincadeira.

¹ Sebastião Rocha, mais conhecido como Tião Rocha (Belo Horizonte, 30 de agosto de 1948), é um educador, antropólogo e folclorista brasileiro. Tião Rocha é autor de obras de desenvolvimento cultural e comunitário, além de membro de várias organizações de fomento a iniciativas na área. Fundador e Presidente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento/CPCD, organização não governamental sem fins lucrativos, criada em 1984, em Belo Horizonte/MG, que trabalha com educação popular e com desenvolvimento comunitário a partir da cultura. Fonte: <<https://bit.ly/2wF9dnA>>.

Frisando que, em virtude de ter um filho participante do Reisado há mais de dez anos, acompanho e vivencio esse reisado em quase todas as suas apresentações, por todo esse tempo, observando, conversando, ouvindo, fotografando, filmando e até participando eventualmente, no período natalino ou não, por considerar bonito e principalmente por resgatar a cultura tradicional, residindo aqui, a minha motivação e a minha implicação com o tema e com o próprio reisado.

Um novo olhar

No entanto, por ter sido apenas lúdica a minha visão do grupo em que somente me interessei pelos aspectos relacionados à criatividade, à música, à dança, às lutas de espadas, enfim, às brincadeiras, resolvi entender, com maior profundidade, os seus processos de transmissão do conhecimento e aprendizado, sua pedagogia, sua possível comunidade de aprendizagem colaborativa, através de uma pesquisa etnográfica, depois de ter participado do Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica que me proporcionou o conhecimento suficiente e necessário para enfrentar esse desafio que é o de descobrir, com mais precisão, se há algo mais em inovação pedagógica nas práticas do reisado, estando aqui também, a minha motivação para a realização deste trabalho.

Considerando que na minha Dissertação de Mestrado, cujo tema é o mesmo desta tese que pretendo desenvolver, e, verificando “um enorme fosso entre a prática social e pedagógica da escola e o reisado” (FARIAS, 2015, p. 94), em virtude da minha vivência em ambos, então decidi por uma observação mais aprofundada em que pudesse não apenas testemunhar ou comprovar essa afirmação, mas sobretudo, quanto a possibilidade de minimizar tal fosso no sentido da escola poder adotar práticas inspiradas no reisado ou nas culturas populares que facilitem a aprendizagem.

Nesse sentido, como fundamento, como motivação e como pertinência, apresento alguns motivos que me fizeram decidir por nova pesquisa sobre o mesmo tema, uma vez que acredito firmemente na possibilidade de encontrar novos caminhos não percebidos durante a pesquisa de Mestrado, quando afirmo que “julgamos não apenas ter encontrado inovação pedagógica no ambiente do Reisado Brincantes Cordão do Caróá, mas ter localizado aspectos inovadores” (FARIAS, 2015, p. 96).

Nesse caso, não é de estranhar e é até compreensível novo estudo no sentido de seu aprofundamento através de nova pesquisa em que possa ser avaliada a possibilidade desses aspectos inovadores servirem de inspiração às salas de aula tradicionais dos diversos níveis escolares, essa prática em que a aprendizagem acontece de modo natural sem a presença ostensiva do professor, especialmente sem aquela atitude de tentar transferir conhecimento para a cabeça do aluno (FARIAS, 2017, p. 14).

E assim, demonstrando, mais uma vez a necessidade de nova pesquisa ainda que relacionada com o mesmo tema, Farias (2017, p. 15), afirma que “uma reanálise do tema da Dissertação aludida com maior rigor e mais profundidade se torna imprescindível para que possamos verificar a probabilidade de utilização da pedagogia do *reisado* em sala de aula comum” constituindo num dos motivos para minha reaproximação com o tema, mesmo porque uma pesquisa de doutorado, necessariamente, há que ter maior profundidade, mais abrangência, mais detalhes, enfim, é na tese que a maior quantidade de informações sobressai possibilitando, dessa maneira, uma análise mais profunda da questão aqui colocada.

Continuando com esse mesmo raciocínio, Farias (2017, p. 15) aponta que:

Não significa, que a pesquisa do Mestrado tenha sido uma espécie de tese mal feita ou mal concluída, ou ainda, um trabalho muito superficial. Significa sim, que pode haver, ainda, detalhes ou mesmo importantes passagens ainda não descobertas ou que podem ter escapado durante a investigação do Mestrado.

Por fim, em mais um argumento para dar continuidade a esta pesquisa, entendo que “considerando que o Mestrado (Dissertação) se caracteriza por ser uma etapa inicial na formação de um pesquisador e o Doutorado (Tese) marca o período de aprofundamento e portanto, representa um trabalho mais consistente, insisto no mesmo tema, por representar minha maior motivação” (FARIAS, 2017, p. 15).

O reisado

Foi observando os brincantes do Cordão do Caroá que pude verificar, nos momentos de prazer, entrega e integração dos membros do *reisado*, algo que pudesse estar relacionado com inovação pedagógica nos moldes de como será discutido mais à frente (CAPÍTULO IV - Inovação pedagógica), pois estavam visíveis a olho nu diversos benefícios aos seus membros como por exemplo, a contribuição motora, o aprendizado da prática social, a vivência emocional e afetiva, o comportamento social, o desenvolvimento da imaginação, da expressão corporal e musical, da criatividade e dos estímulos intelectuais e sensoriais, enfim, eram claros os exemplos de emancipação política e apreensão da cultura popular, além da

preservação e da transmissão dos ritos, cânticos, danças, religiosidade, mitos, liturgia, cerimônias, etc., com a justa elevação da autoestima.

Então, trazido pelas tradições africanas com influência europeia e indígena, o reisado como manifestação cultural popular se desenvolveu no Brasil a partir de referências portuguesas misturadas com os escravos negros e indígenas. No entanto, essa manifestação cultural enraizou-se em terras nordestinas brasileiras, notadamente na região caririense do Ceará, pelas cidades de Milagres, Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Brejo Santo, etc., aproximadamente no século XVIII

Vindo de uma era distante, muitas manifestações culturais se instalaram no Brasil trazidas pelos colonizadores, nomeadamente os colonizadores portugueses, através dos escravos negros e dos índios. Mas, o reisado, em especial, como manifestação cultural criou raízes no Nordeste brasileiro, em especial no Cariri cearense, destacando-se, nesse cenário, as cidades de Juazeiro do Norte, Milagres, Crato, Barbalha, Brejo Santo, etc., cujo nascimento teria sido no séc. XVIII, em que aqueles escravos negros, principalmente, deixaram uma riqueza extraordinária constituída de danças, cânticos, lendas, religiões, brincadeiras, autos, inclusive o reisado (BARROSO, 1996).

De acordo com Nunes (2007, p. 97), “os reisados fazem parte do legado de base africana na cultura da região do Cariri no Estado do Ceará. São festas e grupos populares muito comuns em todo o Estado no passado e ainda muito vivo no presente em várias cidades, em particular em Juazeiro do Norte [...]”.

De tradição oral, os grupos de reisado se disseminaram pelo território brasileiro a partir da oralidade e da convivência como forma de transmissão, posto que suas crenças, seus rituais, seus cânticos, suas festas e sua religiosidade foram e são passadas de geração a geração pelo convívio e pelo exemplo (FARIAS, 2015, p. 1).

De acordo com Cunha Jr; Silva e Nunes (2011, p. 162), falando sobre a transmissão da cultura popular, “é importante a convivência para a transmissão da tradição e das memórias, assim como é importante conservar e transferir essa tradição para que permaneça viva e assegurada a sobrevivência do grupo”. No entanto, para Barroso (1996, p. 88) “o aprendizado faz-se por duas formas: por imitação e através do contato corporal com o mestre”.

Ainda de acordo com Barroso (1996, p. 88) falando sobre transmissão da cultura popular, “é interessante observar que a imitação e o contato são exatamente as duas técnicas da

magia simpática de comunicação entre os seres, de passagem de energia e de transmissão do conhecimento”. Este autor demonstra que a tradição oral e a convivência são os principais fatores determinantes da transmissão do conhecimento pelos e nos grupos de tradições populares, com destaque para o reisado. Esse mesmo pesquisador anota que: “como acontece nas culturas de tradição oral, o saber do Reisado é algo que passa de geração em geração e quase sempre de pai para filho (geralmente o núcleo principal de brincantes de Reisado pertence à mesma família, no caso a do Mestre)” (BARROSO, 1996, p. 89).

Nesse contexto, a partir também de observações, um grupo de estudantes e professores da Universidade Federal do Ceará e outras pessoas de fora dessa instituição escolar, resolveram pesquisar a cultura popular e a partir daí instituir um grupo de brincantes para fomentar a tradição popular baseada nas lembranças populares, especificamente o reisado, assim como manter a tradição e ao mesmo tempo contribuir para a pesquisa nessa área de riqueza cultural reconhecida. A saga desse grupo de pessoas (pesquisadores informais) será apresentada mais adiante, em várias passagens deste trabalho, principalmente no CAPÍTULO VI - Categorias de análise de dados ou de análise de conteúdo.

Questionamento

A partir do conjunto de informações sobre o reisado e sobre os Brincantes Cordão do Caroá, imaginei uma pesquisa, de caráter etnográfico em que pudesse observar ou não a existência ou não de aspectos relacionados com processos pedagógicos inovadores capazes de inspirar as escolas tradicionais.

Para tanto, propusemos a seguinte questão: “Reisado Cordão do Caroá: Uma prática pedagógica inovadora na cultura popular?” nascendo assim o objetivo geral que se traduz em “investigar as práticas pedagógicas no contexto de aprendizagem do Programa de Extensão Reisado Brincantes Cordão do Caroá”, e como complemento, surge um objetivo específico qual seja: “verificar a possibilidade de encontrar práticas pedagógicas inovadoras no reisado que possam inspirar as salas de aula convencionais”.

O questionamento aqui apresentado acolheu a motivação e a relevância científica como principais pilares para a consecução desta pesquisa em que a motivação se transformou em mola propulsora e a relevância científica em indicação de um resultado que possa contribuir para o desenvolvimento social e para a própria preservação da cultura popular.

Hipótese

A riqueza sentimental, cultural e pedagógica nas atividades do Reisado Brincantes Cordão do Caroá foi o que fez a Universidade Federal do Ceará se sensibilizar para reconhecer - como veremos mais adiante - nesse movimento estudantil indicativos culturais importantes que poderiam desenvolver não somente o aprendizado nas suas várias instâncias do conhecimento, mas, até mesmo contribuir para a formação de seus alunos de modo inclusivo na área cultural, tendo em vista que “por sua longevidade, pela riqueza e a diversidade como se apresenta em vários continentes, o Reisado pode ser considerado patrimônio da humanidade, manifestação valiosa de sua cultura imaterial” (BARROSO, 2008, p.1).

Assim, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá se transformou num Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará² que tem dentre seus objetivos “o conhecimento e a socialização de pesquisas, saberes e práticas que problematizam os processos de criação e as dimensões educativas presentes nas culturas de tradição oral” (FARIAS, 2015, p. 2), ainda que essa socialização não englobe as clássicas práticas educacionais, a exemplo de sala de aula com professores tradicionais, porque se trata de tradição oral em ambientes que em nada se assemelham ao sistema educacional habitual atualmente existente.

Então, a principal hipótese que se destaca tem a ver com a possibilidade de serem encontradas práticas pedagógicas inovadoras em virtude das características observadas a olho nu nos ambientes dos reisados, como os Brincantes Cordão do Caroá e até mesmo no Bumba meu boi, outro tipo de reisado bastante difundido no Nordeste brasileiro.

Por ter sido Coordenador Pedagógico do Ponto de Cultura da Fundação Joana Gomes, na cidade de Umirim (CE), ter conhecido outros Pontos de Cultura como a Casa Brasil e o Projeto Vidança, em Fortaleza (CE) e observar o modo de convivência dos frequentadores, a forma como se dá a aprendizagem das diversas modalidades de serviços e práticas sociais, despertou ainda mais meu interesse em efetuar uma investigação dessas práticas pedagógicas nesses espaços não escolares na perspectiva de encontrar traços de inovação pedagógica no coletivo cultural Reisado Brincantes Cordão do Caroá, ente muito semelhante a esses pontos de cultura que conheci.

² Programa criado pela Universidade Federal do Ceará, em 2003, na cidade de Fortaleza - Ceará, com o objetivo de pesquisar e difundir a cultura relacionada com o reisado e as manifestações culturais.

Objetivos

Para concretizar a intenção ora abordada, estabeleci como objetivo central a investigação de eventuais práticas pedagógicas no contexto de aprendizagem do Programa de Extensão Reizado Brincantes Cordão do Caroá, tendo como objetivo específico a verificação da possibilidade de encontrar práticas pedagógicas inovadoras no reizado que possam inspirar as salas de aulas convencionais, haja vista que aparentemente, em observação a olho nu, é possível se verificar a existência de algo que facilita a aprendizagem dos brincantes sem a presença ostensiva de um professor. Esse algo facilitador que provoca a aprendizagem das nuances e dos mistérios da brincadeira podem ser traços da, ou a própria inovação pedagógica que julgamos encontrar no ambiente pesquisado.

Perspectivas metodológicas

No entendimento de Spradley (1979) um pesquisador pratica etnografia quando compreende uma comunidade em suas práticas diárias, vivenciando e convivendo ao longo de um determinado tempo em que se aprende a linguagem e a cultura representada pelos costumes, pelos fazeres, pelas crenças e mitos, etc., descrevendo tudo, do ponto de vista de um participante.

Spradley (1979) mostra, ainda, num significativo exemplo, a arte da etnografia praticada por um pesquisador que, querendo entender uma escola secundária, utiliza ferramentas etnográficas, ao presenciar os alunos entrarem e saírem das aulas, observando os banheiros, falando pelos diversos lugares, comendo no restaurante escolar, etc. Esse pesquisador participou de palestras e entrevistas com professores durante um tempo e aprendeu a linguagem e a cultura da escola, descrevendo-a posteriormente.

Então, entendi que uma pesquisa com caráter etnográfico seria a melhor opção para compreender a cultura e os costumes do reizado Brincantes Cordão do Caroá em que escolhi a observação participante ativa, em dado momento, e, a observação participante periférica em outro, as entrevistas não estruturadas e a análise documental como principais instrumentos de compreensão daquela entidade, uma vez que, conforme Fino (2008b, p. 4) a etnografia “se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (FINO, 2008b, p. 4).

Assim, considerando que o ambiente do reisado Brincantes Cordão do Caroá pode ser fértil em aspectos pedagógicos inovadores, a possibilidade de servirem de inspiração para os ambientes formais de educação se torna razoável mesmo em se tratando de um modelo fabril de escola, notadamente quanto ao aspecto da transmissão do conhecimento ao invés de sua construção.

Por seu lado, a esperança é de uma transformação nas tradicionais práticas educacionais ainda que seja considerada uma grande dificuldade por causa da excessiva vinculação com o paradigma instrucionista. Mesmo assim, essa esperança se cristaliza no momento em que há diversas demonstrações de quebra de paradigmas pelo mundo conforme demonstra Papert (2008, p. 191) quando cita como exemplo “o espetáculo de multidões demolindo o muro de Berlim ou o de Nelson Mandela sentado numa mesa de negociações com Frederik de Klerk”. O próprio Papert (2008, p. 191) garante que esses acontecimentos extraordinários são “[...] um potente antídoto para qualquer tendência a dizer ‘isso não pode acontecer’”.

No entanto, a escolha da etnografia como instrumental para entender uma cultura através dos aspectos “como se faz” ou “por que se faz” ao invés de “quanto se faz”, indica que o “como se faz”, por ser um processo que ocorre em algum lugar, no tempo, é mais importante que os valores quantitativos.

André (2010, p. 29) afirma que “outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos produtos finais” querendo afirmar que se procuram os significados e as experiências e não as quantidades. Por sua vez, Sabirón-Sierra (2011, p. 24) determina que “nos interesan, sin embargo, aquellos diseños que priman la consideración y la interpretación de la cualidad frente a la cantidad”³.

Observando cuidadosamente os reisados, verificou-se que os grupos tradicionais de cultura popular não têm como objetivo a formalização da transmissão do conhecimento, todavia a convivência, a amizade, a tradição, a perspectiva de que as próximas gerações possam conhecer e interpretar seus fazeres e mitos funcionam como motivação para o aprendizado e para o gosto pelas tradições culturais ao imitar, transmitir e aprender. Isso é facilitado pela

³ Estamos interessados, no entanto, nos projetos que dão prioridade à consideração e interpretação da qualidade ao invés da quantidade.

própria cultura haja vista que nesses grupos folclóricos a maioria dos cânticos, das práticas, do figural e do ritual costuma ter função religiosa, atendendo assim, os pleitos de fé e de exultação da alma dos respectivos brincantes.

Considerando que “[...] as práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto” (FINO, 2008a, p. 3), é que escolhi a etnografia como arcabouço para o entendimento da cultura do reisado Brincantes Cordão do Caroá, haja vista que visualizei a possibilidade de encontrar práticas pedagógicas inovadoras no que se refere à transmissão do conhecimento e à aprendizagem por parte dos seus integrantes, tendo como resultado, meu interesse em “um olhar mais aprofundado, olhando de dentro, participando e interagindo, conhecendo as realizações dessa manifestação cultural (FARIAS, 2015, p. 4).

Fica claro, portanto, que a observação mais cuidada, de perto, em imersão no ambiente provoca melhor conhecimento de uma realidade, sobretudo em se tratando do reisado Brincantes Cordão do Caroá onde se procuram aspectos pedagógicos inovadores através de pesquisa de caráter etnográfico que se consubstancia na imersão do pesquisador no ambiente por meio de uma observação participativa ativa e/ou periférica, de entrevistas não estruturadas e da recolha de material bibliográfico para melhor entendimento e apropriação das formas de aprendizagem da realidade pesquisada. “Neste sentido, destacamos também que na perspectiva etnográfica, são adotadas estratégias que envolvem o pesquisador no ambiente natural, levando-o a compreender a realidade cultural inerente ao grupo estudado, sendo este, um olhar que não é estranho nem superior, é simplesmente etnográfico” (FINO, 2011, p. 126-127).

Estrutura

Dessa forma, este trabalho compõe-se de duas partes, sendo que a primeira se divide em Introdução, onde faço uma breve explanação sobre os Antecedentes que me levaram a pesquisar sobre o tema; Um novo olhar em que justifico as razões que me levaram a dar continuidade à pesquisa realizada no Mestrado; o Reisado em que faço pequeno esboço sobre a brincadeira; o Questionamento onde apresento uma inquietação em forma de pergunta na qual coloco dúvida se encontro aspectos relacionados à inovação pedagógica na cultura popular; a Hipótese, momento que apresento a possibilidade real de encontrar traços de inovação pedagógica no reisado em questão; os Objetivos que como o próprio nome diz, se constitui na

investigação de eventuais práticas pedagógicas no Reisado Brincantes Cordão do Caroá, tendo como objetivo específico a verificação da possibilidade de encontrar práticas inovadoras no reisado que possam inspirar as salas de aulas tradicionais; as Perspectivas metodológicas, ou seja, suscintamente, qual a metodologia a ser adotada neste trabalho, resumindo-se em pesquisa qualitativa de caráter etnográfico; e a Estrutura, isto é, a composição de todo o trabalho.

Além da introdução, há, ainda, mais quatro capítulos em que são tratados os seguintes temas: no Capítulo I, os temas são a Educação, a Cultura e as Tradições populares; no Capítulo II falo do antepassado das manifestações populares - o Reisado, com destaque para os seguintes subcapítulos: Antecedentes históricos; Poder e escravidão; Primeiros sinais das manifestações populares; O embrião do Reisado; Personagens do reisado.

No Capítulo III apresento as tradições populares e as modernas tecnologias e os novos espaços (campos) de aprendizagem: educação não formal e ciberespaço. No Capítulo IV é abordada a inovação pedagógica propriamente dita onde há o destaque para a Definição e conceituação; a Bricolagem; Reisado Brincantes Cordão do Caroá e inovação pedagógica; e outras formas de criação de ambientes inovadores.

A segunda parte deste trabalho se constitui de dois capítulos mais a conclusão. Os temas abordados se relacionam, com: Capítulo V - versando sobre a Metodologia da pesquisa com destaque para os seguintes subcapítulos: Recolhimento de informações; Triangulação de informações; Triangulação de informações do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, subdividindo-se em: Gênese do Reisado Brincantes Cordão do Caroá; Bricolagem; Aprendizagem das músicas e da dança; Atividades sociopedagógicas; Sede do reisado; Relações amistosas, as interações, os gestos, as falas, as danças, a convivência; Programa de Extensão; e Corredor Cultural.

No Capítulo VI está o cerne da pesquisa, ou seja, encontra-se resultado do que foi observado e anotado como importantes para a compreensão daquela realidade. Trata-se das Categorias de análise de dados ou de análise de conteúdo, nas quais destacam-se a origem do Reisado Brincantes Cordão do Caroá; o como e por que se tornou um Programa de Extensão Universitária da UFC; a localização da sede do reisado; o funcionamento administrativo da brincadeira; quem são os brincantes do Reisado Cordão do Caroá; quais os personagens que compõem o reisado; que artefatos/adereços os brincantes constroem; como os brincantes são iniciados nos “mistérios” ou na prática cultural do grupo; como acontecem a socialização do

conhecimento e a aprendizagem das músicas, da dança, das lutas de espada e dos rituais; qual a relação do Cordão com a moderna tecnologia (TIC) em relação à aprendizagem; o Reisado como uma comunidade de aprendizagem colaborativa e seu funcionamento; a paz e harmonia versus discordâncias, dissidências, ciúmes e disputas - como funciona a convivência; e a pedagogia e atividades sociopedagógicas como instrumentos de aprendizagem, seguindo-se a Conclusão propriamente dita além das referências bibliográficas e dos apêndices e anexos.

PARTE I

CAPÍTULO I - Educação, Cultura e Tradições populares

A primeira preocupação, portanto, de quem teve por missão observar e relatar essa experiência é, precisamente, procurar esclarecer o que (se) entende por cultura (FINO, 2000, p. 17).

Compreendendo que cultura, de modo geral, é um conceito que abriga variados significados, sobretudo através do entendimento antropológico, percebe-se a enorme dificuldade de se prover uma definição exata uma vez que se trata de algo muito complexo e praticamente impossível de uma definição acabada e única, em virtude de seu permanente desenvolvimento e atualização, pela influência das novas maneiras de se pensar e do próprio desenvolvimento humano, principalmente por sua diversidade, haja vista que “cada cultura cria de modo distinto a tessitura social em que o espírito humano [...] pode inclinar cada indivíduo nascido dentro dela a um tipo de comportamento [...]” (MEAD, 2000, p. 20) e como sabemos, tendo cada povo, cada lugar, cada comunidade ou cada ambiente o seu próprio comportamento, a sua própria cultura, seus próprios costumes e tradições e portanto, diferentes culturas, o termo cultura se adequa a qualquer dessas situações, significando dizer que “cada povo constrói essa tessitura de maneira diferente, escolhe alguns novos e ignora outros, acentua um setor diferente da gama total das potencialidades humanas” (MEAD, 2000, p. 20), dificultando, dessa maneira, ou até impedindo, a definição do que seja cultura.

Para Giles (1987, p. 3) “a cultura é ao mesmo tempo produto da ação humana e elemento condicionante que estimula uma ação. Trata-se de um processo dialético em que o homem cria a cultura e a cultura, por sua vez, amolda o homem. Ser humano é possuir uma cultura”.

Mas, cultura popular, movimentos populares, cultura, tradições populares, educação popular, movimentos sociais, manifestações populares, são termos e expressões que se confundem e transportam ao mesmo entendimento levando-nos a refletir sobre as ações e as razões da existência, permanência e continuidade dos festejos populares, nomeadamente o reisado, elemento de estudo neste trabalho.

Cultura é um conjunto diverso, múltiplo de maneira de produzir sentido, uma infinidade de formas de ser, de viver, de pensar, de sentir, de falar, de produzir e expressar saberes, não existindo, por conta disto, uma só cultura ou culturas mais ricas

ou evoluídas que outras tampouco, gente ou povos sem cultura. Recusar, portanto, o *etnocentrismo* - essa tendência de valorizarmos unicamente nossa maneira de ser e viver, enfim, nossa cultura - é reorientar nosso olhar primeiramente em direção a uma vocação mais multicultural, no interior do qual possamos jamais perder de vista que as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais. São qualidades diversas de uma mesma experiência humana, mas qualquer hierarquia que as qualifique é indevida (COSTA SILVA, 2008, p. 17).

O mesmo Costa Silva (2008, p. 7) entende que “cultura popular e educação podem adquirir significados muito diferentes, dependendo do contexto ou da sociedade a partir da qual forem pensadas”, principalmente se considerarmos que “a noção de ‘educação’ é indefinível científica ou logicamente. Trata-se de um campo geral de conhecimentos, cujo significado varia segundo as épocas, as culturas, os autores” (TARDIF, 2010, p. 43) e continua, - discorrendo sobre as desigualdades e sobre as camadas sociais - afirmando que “numa sociedade como a brasileira, profundamente marcada por múltiplas hierarquias e desigualdades, a ideia de ‘cultura’ - antes de tudo associada à sofisticação, à erudição e à educação formal - uma vez aproximada à categoria ‘popular’ produz uma estranha dissonância”.

Para Forquin (1993, p. 10), “incontestavelmente, existe entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra ‘educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar”, significando dizer que cultura e educação também podem ser sinônimas.

Forquin (1993, p. 10) vai mais além ao afirmar que “é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa”. Para Forquin (1993, p. 10), essas coisas são precisamente os “conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação”.

Entende-se por cultura um sistema mais ou menos integrado de padrões de comportamento característicos de determinada sociedade. Trata-se de modos de pensar, sentir e agir, expressos através de artefatos, valores, costumes, modos de agir e conceitos. Formas de abrigo, ferramentas, vestuários, monumentos, etc. são expressões de cultura (GILES, 1987, p. 3).

Nota-se, por conseguinte, que cultura e educação são intrínsecas, simbióticas e podem ser compreendidas como educação da classe dos trabalhadores ou como o conhecimento do povo ou mesmo como ensino nas escolas públicas ou ainda como educação da classe popular e neste conceito, compreende-se a contribuição e o pensamento de Paulo Freire que as define como educação libertadora ou como uma prática da liberdade (Brandão, 1985).

‘Cultura popular’ está longe de ser um conceito bem definido pelas ciências humanas e especialmente pela Antropologia Social, disciplina que tem dedicado particular atenção ao estudo da ‘cultura’. São muitos os seus significados e bastante heterogêneos e variáveis os eventos que essa expressão recobre. Ela remete, na verdade, a um amplo espectro de concepções e pontos de vista que vão desde a negação (implícita ou explícita) de que os fatos por ela identificados contenham alguma forma de ‘saber’, até o extremo de atribuir-lhes o papel de resistência contra a dominação de classe (ARANTES, 1986, p 7).

Em sintonia com Brandão (2009, p. 716), “a palavra ‘cultura’ e a pluralidade de ideias que ela sugere, assim como as teorias que a fundam, nunca foram consensuais na Antropologia” e sendo assim, este estudioso alega que cultura é um dos campos do saber que proporciona extensa lista de termos, muitas vezes amplos e vagos, na expectativa de oferecer respostas às dúvidas dos indivíduos, em particular quanto a dimensão cultural, o que resulta na falta de consenso sobre o seu entendimento.

De acordo com Durkheim (1972, p. 57), “a educação é a ação exercida, junto às crianças, pelos pais e mestres. É permanente, de todos os instantes, geral. Não há período na vida social, não há mesmo, por assim dizer, momento no dia em que as novas gerações não estejam em contato com seus maiores [...]”. E prossegue assegurando que em todos os momentos da nossa vida diária, essas crianças recebem dos pais, mestres e maiores de sua idade alguma “influência educativa”, mesmo porque “All cultures must deal in one way or another with the cycle of growth from infancy to adulthood”⁴ (BENEDICT, 1958, p. 21), significando dizer que todas as culturas devem ter presente e se esforçar para compreender e incluir no dia a dia o ciclo de vida que vai da infância até a idade adulta dos seus membros.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida, por que não começar a pensar sobre ela com o que uns índios uma vez escreveram? (BRANDÃO, 1986, p. 7).

De acordo com Durkheim (1970, p. 57) há sim “uma educação não intencional que jamais cessa. Pelo nosso exemplo, pelas palavras que pronunciamos, pelos atos que praticamos - influímos de maneira contínua sobre a alma de nossos filhos”. Trata-se da educação informal da qual falaremos mais adiante no CAPÍTULO III - “As tradições populares e as modernas tecnologias”, mais precisamente no item “3.1 Novos espaços (campos) de aprendizagem:

⁴ “Todas as culturas devem lidar de uma forma ou de outra com o ciclo de crescimento desde a infância até a idade adulta”.

educação não formal e ciberespaço”, onde se conceitua o que seja educação formal, educação informal e educação não formal e em qual tipo de educação se insere o Reisado Brincantes Cordão do Carová.

Considerando que tudo que fazemos é cultura, implica dizer que a educação também é cultura e é nesse sentido que a cultura considerada erudita tem sua gênese na educação como forma de diferenciação dos indivíduos na maioria das sociedades.

Além disso, Costa Silva (2008, p. 7) afirma que:

No Brasil a ideia de cultura (pelo menos a denominada ‘cultura de verdade’ ou a ‘alta cultura’) remete para um conjunto de bens materiais ou imateriais possível de ser apropriado e elaborado por uma minoria, uma elite endinheirada. Acessíveis a poucos, a perspectiva de universalizar esses bens somente os desvaloriza e apequena. Decorre disso que escola (e educação) no nosso Brasil continua sendo, de certa forma um lugar de exclusão. O acesso aos bens e equipamento culturais de qualidade ainda é extremamente restritos. Livros, computadores, museus são em grande medida marcadores de lugares sociais específicos entre nós, apesar das políticas públicas voltadas para democratizar o acesso aos chamados ‘bens culturais’.

Avaliando, de outra forma, a cultura como de grandeza imaterial e considerando as perspectivas materiais, Brandão (2009, p. 717) afirma que:

Em uma dimensão algo mais imaterial, o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados - como a casa e as ferramentas com que indígenas da Amazônia ou operários do Rio de Janeiro constroem uma choupana de palha ou um edifício de concreto -, mas na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem.

Dessa forma, a cultura representa as ações e os fatos através dos quais nos constituímos proprietários do mundo natural e ao mesmo tempo transformando-o em um ambiente humanizado. Significa dizer que qualquer participação do homem que transforme o que é natural torna-se cultural e sendo assim, a cultura popular se institui como democrática uma vez que é por meio da participação de todos que ela surge.

Nas palavras de Charbonneau (1983, p. 5) quando trata do tema Capitalismo, “é sempre arriscado pretender dar uma definição sintética quando a análise revela no objeto definido uma profunda complexidade”. Extrapolando esse raciocínio significa que cultura ou educação, se percebidas como temas consensuais, ainda que o termo cultura tenha muita heterogeneidade na sua definição e conceituação, sendo muito arriscado dar-lhe uma definição cabal.

Sabemos que o termo cultura possui muitas acepções, foi interpretado de várias formas na história e tem posições diferenciadas nos vários paradigmas explicativos da realidade social. No senso comum, o termo é associado a estudo-educação-escolaridade, ou ao mundo das artes, aos meios de comunicação de massa; ao mundo do folclore, lendas, crenças e tradições passadas ou, ainda, a períodos ou etapas da civilização humana (GONH, 2011, p. 32).

Ao mesmo tempo em há grande quantidade de teorias que levam ao mesmo sentido, a legislação brasileira instituiu pela Lei 9.394/1996⁵ a abrangência da educação rematando sobre organizações sociais e manifestações culturais aspectos inerentes ao que se propõe o Reisado Brincantes Cordão do Caroá como veremos mais adiante: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais** e organizações da sociedade civil e **nas manifestações culturais**” (BRASIL, 2014, p. 9, grifos nossos).

Ora, quando a lei inclui os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil ou as manifestações culturais que são desenvolvidos no nosso dia a dia, está a indicar que, no nosso caso, o Reisado Cordão do Caroá se insere como uma organização social e ao mesmo tempo como manifestação cultural que a produz e a preserva, sem denominação de popular ou erudita, mas simplesmente cultura, posto que é importante “evitar toda e qualquer apreciação de um em favor do outro” (BENEDICT, 2000, p. 13).

Convém ressaltar que a humanidade sofre influência das coisas e dos próprios homens, sendo que esta influência humana é diferente das demais e isso implica na ação das gerações sobre outras e até sobre a mesma geração. No entanto, a influência que os homens exercem sobre os outros é diferente daquela exercida sobre crianças e adolescentes. É exatamente essa influência humana sobre crianças e adolescentes que se denomina educação, conforme Durkehim (1972) estabelece a seguir:

A influência das coisas sobre os homens, já pelos processos, já pelos resultados, é diversa daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos membros de uma mesma geração, uns sobre outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes e, por consequência, é para ela que convém reservar o nome de educação (DURKHEIM, 1972, p. 33).

Também, através da LDB, o seu artigo terceiro, estabelece que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] X - valorização da experiência

⁵ Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 2014, p. 9-10).

Novamente, o Reisado Cordão do Caroá se insere nos preceitos legais ao se alinhar com o item II que trata da liberdade de pesquisar, aprender e ensinar, quando promove pesquisas junto aos grupos mais experientes do Juazeiro do Norte (CE), por exemplo, ou quando inicia novos grupos nas nuances da brincadeira, como é o caso da fundação de novos reisados e novos maracatus, assunto que será tratado no CAPÍTULO VI - Categorias de análise de dados ou de análise de conteúdo, mais precisamente no item 6.13 Pedagogia e atividades sociopedagógicas como instrumentos de aprendizagem.

Isto significa que, como será visto mais à frente:

A divulgação da cultura e da arte além da aprendizagem fazem parte da sua liberdade de expressão e que o conhecimento que o aluno traz para a escola ou para seu grupo deve ser reconhecido como fundamental no processo de aprendizagem significativa, e sendo assim, integrado à sua educação nos estabelecimentos de ensino com vistas à inserção no mercado de trabalho e na sua convivência social (FARIAS, 2015, p. 7).

Esse conhecimento que o aluno já possui é o mesmo que Ausubel (1980, p. VIII) valoriza, quando trata de aprendizagem significativa, ao afirmar que “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos”.

Assim, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá como participante ativo do ambiente cultural do Ceará, está inserido nos princípios legais ao abraçar a manifestação cultural reisado como seu objeto social e ao se alinhar com a LDB que estatui no seu artigo 26-A, parágrafo quarto: “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2014, p. 20), de cuja mistura de raças foram gerados o povo brasileiro e suas diferentes culturas, fazendo surgir a cultura e a educação populares, ainda que educação e cultura possam ser a mesma coisa.

Por outro lado, esse alinhamento com os parâmetros legais em que o Reisado Brincantes Cordão do Caroá claramente se insere e se identifica, coincide com a noção de que tanto educação quanto cultura não são exatamente produzidas ou vivenciadas exclusivamente em salas de aula (FARIAS, 2015, p. 7).

Brandão (1983, p. 6) indica que “a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma ‘educação escolar’, de um ‘sistema de educação’, ou mesmo ‘da educação’, como também parece resistir a tudo isso”, o que significa, também, que se pode levar para o ambiente escolar o que está, aparentemente, fora dele, ou seja a cultura popular, como instrumento de educação popular de que fala Brandão (1983) ou simplesmente de educação ou ainda de aprendizagem.

No meu entendimento, a cultura ou os “ensinamentos” que o povo, a sociedade, produz está dentro da sala de aula, mas não são percebidos pela escola atual. Ou seja, a cultura extraclasse está dentro da sala de aula, mas não é visível para a escola, justamente por ser ou por ter um modelo ultrapassado de educação, perdendo-se, dessa forma, grandes oportunidades de aprendizagem ao utilizarem-se esses conhecimentos que estão latentes, presentes e fortes fora dos muros escolares, como acontece nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais, nos coletivos culturais, etc., lugares que grande parte dessa cultura extraescolar é produzida.

Nesse sentido, Torres e Cavalcante (2008, p. 208) afirmam que “devemos refletir sobre a importância de se levar o conteúdo das Festas Populares para debate com profissionais da área da educação e, posteriormente, para os jovens nas escolas”. E continuam no mesmo raciocínio quando afirmam que tais festividades ou celebrações ocorrem no campo da pedagogia da aprendizagem, que denominam de “escola da vida”, complementando, assim, a pedagogia da escola, fazendo ruir as diferenças sociais ao desenvolver suas formas particulares de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade.

Além disso, sobre este assunto, o termo cultura, de acordo com Axpe Caballero (2003), está delimitado pela aprendizagem das tradições e estilos de vida peculiares da convivência das sociedades.

Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar, es decir, su conducta (Harris, 1983: 20). Las unidades sociales, al desarrollarse, generan un conjunto de normas compartidas que son aprendidas por sus miembros para entender lo que les rodea, para actuar y para evaluar las acciones de otros⁶ (AXPE CABALLERO, 2003, p. 41).

⁶ A cultura é o conjunto erudito de tradições e estilos de vida, socialmente adquiridos, dos membros de uma sociedade, incluindo seus modos de pensamento, sentimento e ação padronizados e repetitivos, isto é, seu comportamento (Harris, 1983: 20). As unidades sociais, quando desenvolvidas, geram um conjunto de normas compartilhadas aprendidas por seus membros para entender seus ambientes, atuar e avaliar as ações dos outros.

Compreendendo a importância dos costumes na formação das pessoas e que “desde que o indivíduo vem ao mundo, os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos factos e sua conduta” (BENEDICT, 2000, p. 15), e que, não é objetivo desta pesquisa a descoberta de processos responsáveis pelo desenvolvimento das culturas, porque “os costumes e as crenças, em si mesmos, não constituem a finalidade última da pesquisa. Queremos saber as razões pelas quais tais costumes e crenças existem - em outras palavras, desejamos descobrir a história de seu desenvolvimento” (BOAS, 2005, p. 33), o entendimento do que seja cultura está ligado a um complexo de comportamentos e práticas sociais, ideias, símbolos, crenças, mitos e medos que são transmitidos de geração a geração através do dia a dia da sociedade e se transformam em legado social e cultural da humanidade ao se reconhecer que o desenvolvimento mítico, social e cultural dos povos acompanha os mesmos princípios da evolução humana de Charles Darwin⁷ (TYLOR, 1920) e, por conseguinte, trata-se também como produto dos costumes, apesar de que “o costume não tem sido considerado assunto de grande importância” (BENEDICT, 2000, p. 14).

Todo aquele que nasça no seu grupo delas partilhará com ele, e todo aquele que nasça num grupo do lado oposto do globo adquirirá a milésima parte dessa herança. Nenhum outro problema social nos cabe mais forçosamente conhecer do que este do papel que o costume desempenha na formação do indivíduo (BENEDICT, 2000, p. 15).

Benedict (2000) vai mais a diante ao afirmar que na formação do indivíduo não há outro problema social capaz de substituir o costume, ou seja, o costume está tão arraigado na sociedade que ele é capaz de transformar ou de manter um *status quo*, considerando que “até os conceitos do verdadeiro e do falso são ainda referidos aos seus particulares costumes tradicionais” (BENEDICT, 2000, p. 14).

Interpretando John Dewey em relação à força do costume na formação dos indivíduos e da própria sociedade, Benedict (2000, p. 14) diz que:

O papel desempenhado pelo costume no moldar do comportamento do indivíduo, comparado com qualquer maneira por que este possa afectar o costume tradicional, está na mesma proporção que a totalidade do vocabulário da sua língua materna comparada com os termos da sua linguagem infantil adoptados no vernáculo da família.

⁷ Naturalista inglês autor da teoria da evolução humana através da seleção natural e sexual. (Fonte: <<https://bit.ly/2NFp9xJ>>).

De acordo Freire (1967) ao tratar da função ativa do ser humano *em sua* sociedade e *na sua* sociedade, ele (o homem) não é somente um objeto, porém é o sujeito de seus atos, o construtor dos seus costumes, o *fazedor* de sua cultura e, portanto, o indivíduo torna-se um produto dos costumes dessa sociedade em que está inserido, posto que “a história da vida individual de cada pessoa é acima de tudo uma acomodação aos padrões de forma e de medida tradicionalmente transmitidos na sua comunidade de geração para geração” (BENEDICT, 2000, p. 15).

Dessa forma, esse homem:

Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionista popular. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1967, p. 109).

Para explicar o que venha a ser cultura, Freire (1967) utilizou-se de um interessante e original exemplo no qual demonstra o conceito de cultura através da fala de um indígena ao observar um quadro pintado.

‘Cultura neste quadro, dizem, é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste’. E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem sempre: ‘As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura’ (FREIRE, 1967, p. 128).

Este exemplo de Paulo Freire é a versão mais autêntica do pensamento de Mead (1975, p. 227) quando afirma que “más importante aún resulta el que esta niña del futuro posea un espíritu amplio. El hogar debe dejar de abogar con sonrisas o enojos, con caricias o amenazas, por una causa ética o por una creencia religiosa. Debe enseñarse a las niñas *cómo* pensar, no *qué* pensar”⁸. Ou seja, até as pessoas (índios) que a sociedade considera como aculturadas, têm seus espíritos, ou seus pensamentos alargados, (leitura do mundo, segundo Paulo Freire) ao interpretar ou conceituar a cultura, isto é, essas pessoas foram ensinadas a pensar e não o que pensar, conforme estabelece Mead (1975) acima.

⁸ “Ainda mais importante é que esta garota do futuro tem um espírito amplo. A ambiente familiar deve parar de defender com sorrisos ou raiva, com caricias ou ameaças, por uma causa ética ou por uma crença religiosa. As meninas devem ser ensinadas a pensar, não o que pensar”.

Segundo Cunha Jr; Silva; Nunes (2011, p. 158), “tudo que o ser humano produz é cultura, tudo aquilo que é ação do ser humano é cultura, ou seja, aquilo que não é da natureza, é cultura. Em termos filosóficos, o fazer e o agir, originário do ato de pensar humano é cultura”.

O que é a cultura popular: criação espontânea do povo, a sua memória convertida em mercadoria ou o espetáculo exótico de uma situação de atraso que a indústria vem reduzindo a uma curiosidade turística? A solução romântica: isolar o criativo e o artesanal, a beleza e a sabedoria do povo, imaginar de modo sentimental com unidades puras, sem contato com o desenvolvimento capitalista, como se as culturas populares não fossem o resultado da absorção das ideologias dominantes e das contradições entre as próprias classes oprimidas (CANCLINI, 1983, p. 11).

Por sua vez, Brandão (1983, p. 4) afiança que “diferente é a condição de sociedades regidas pela desigualdade, mundo que obriga a pensar, na educação, a necessidade de uma estranha educação popular”, indicando uma situação em que o povo é manipulado da mesma forma que uma ‘vida de gado’⁹ sem direito a ter vez e nem voz na composição da sua identidade cultural.

Por outro lado, o mesmo estudioso declara que “existimos dentro de um mundo social onde senhores do poder, através do Estado, decidem e definem para os ‘outros’ (para nós) o que querem que seja a relação entre eles e os ‘outros’ (nós)” (BRANDÃO, 1983, p. 4), e completa este raciocínio assegurando que “vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva, mas apenas é o lugar de obedecê-las” (BRANDÃO, 1983, p. 4).

Nesse sentido, Meksenas (1990) em seu livro Sociologia da Educação, nos fala que, segundo Durkheim, a sociedade se apresenta como um corpo social assemelhando-se ao corpo humano e sendo assim, compõe-se de diversos órgãos, cada um desempenhando funções particulares. E assim, em cada sociedade há as instituições (família, Estado, Igreja, clubes, sindicatos, escolas, etc.) que representam exatamente os órgãos do corpo social. A essa interpretação da sociedade, Durkheim deu o nome de *funcionalismo* porque cada instituição tem uma função a desempenhar na sociedade.

Essa interpretação do social é conhecida como Funcionalismo; Durkheim pretendia ver na ação de cada instituição uma *função* pois, para ele, toda as instituições existem

⁹ Expressão utilizada por Zé Ramalho na letra de sua música “Admirável gado novo” que significa manipulação da pessoa, exploração humana, pessoa insultada e que trabalha como um animal, numa vida simples, sofrida, difícil.

para realizar atividade útil. Em outras palavras, é na especificidade das funções que as instituições completam, compondo o corpo social (MEKSENAS, 1990, p. 33-34).

Sendo assim, da mesma forma que o corpo humano, há momentos em que o corpo social pode *adoecer*. Então, para tratar a *doença*, impõe-se saber que para tornar o corpo social saudável é necessária a existência de uma “moral social denominada também de consciência coletiva” (MEKSENAS, 1990, p. 34), significando dizer que a moral social se realiza quando ideias ou valores são partilhados pelos integrantes de uma sociedade como fundamentos apropriados e verdadeiros.

Fica evidente, pois, que a função da moral social, ou seja, a consciência coletiva, é exatamente a manutenção da ordem sem a qual não se reconhece uma sociedade que viva ou subsista em paz e em harmonia, saudável.

A vida comunitária, ao satisfazer a necessidade de socialização sempre que esta se torna visível, também punha a descoberto uma outra necessidade da criança e que é a de ver estabelecida no interior do grupo uma ordem sem a qual aliás o grupo não poderia subsistir e que é, portanto, consubstancial ao grupo como a regra o é a toda a atividade social e também a primeira fonte da *moralidade* (COUSINET, 1976, p. 144).

Para Cousinet (1976) trata-se de dupla necessidade porque, de um lado, encontra-se o desejo da criança de se libertar de seus afazeres em relação às outras crianças, e, de outro lado, o desejo dos outros, também, se libertarem de suas obrigações para com os demais.

Resumindo, a manutenção do corpo social saudável é proporcionada pela moral social. Dessa forma, sua inexistência ou sua negligência torna o corpo social *doente* e assim surgem os diversos tipos de problemas sociais. Dessa forma, os membros de uma sociedade não fazem o que querem, mas simplesmente o que é permitido por essa moral social. “Num sentido amplo, todo comportamento cultural tem uma faceta que se liga à organização social, ou organização das pessoas. Ou seja, as pessoas agem de modo padronizado, as relações interpessoais são mais ou menos formalizadas numa estrutura social” (KEESING, 1961, p. 371).

Isto implica que ir de encontro à moral social, às regras de convivência significa ser apenado, chegando de uma “simples ironia até a exclusão do indivíduo do convívio social” (MEKSENAS, 1990, p. 34).

Segundo Durkheim, a moral da sociedade se estabelece a partir do momento em que existem valores ou ideias compartilhadas por todos os indivíduos como corretos e

verdadeiros. Por exemplo, não matar, não roubar, não andar nu são normas comuns a todos os indivíduos que, por serem comuns a todos se convertem em *leis morais* que passam a determinar a conduta das pessoas na sociedade. O indivíduo não faz o que deseja e sim o que permite a moral social de época e lugar dados (MEKSENAS, 1990, p. 34).

Então, conclui-se que a moral social (consciência coletiva) tem por função a manutenção da ordem uma vez que sem essas normas de convivência, a vida social seria praticamente impossível.

Nesse sentido, observa-se que essas normas sociais também são cultura cuja participação na sua construção é de todos os indivíduos de uma determinada sociedade, ainda que cada sociedade construa uma cultura diferente haja vista que territórios, vida social, condições climáticas, condições afetivas, condições psicológicas, etc. determinem a cultura local. “O determinismo geográfico considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural” (LARAIA, 2009, p. 21).

As ideias não existem de forma idêntica por toda parte: elas variam. Tem-se acumulado material suficiente para mostrar que as causas dessas variações são tanto externas, isto é, baseadas no ambiente - tomando o termo ambiente em seu sentido mais amplo -, quanto internas, isto é, fundadas sobre condições psicológicas. A influência dos fatores externos e internos sobre ideias elementares corporifica um grupo de leis que governa o desenvolvimento da cultura. Portanto, nossos esforços precisam ser direcionados no sentido de mostrar como tais fenômenos modificam essas ideias elementares. (BOAS, 2005, p. 27).

Apesar de inúmeras interferências dos poderes públicos, através de leis, decretos, normas e restrições de toda ordem, ao dificultar apresentações, ensaios, manifestações, etc. a cultura popular resiste indicando que nem sempre foi ou é modelada ou organizada completamente pelo povo, “ignorando que faz parte da índole do povo os seus modos de vida, as suas ações, as suas omissões, o seu fazer cotidiano enquanto comunidade, situação que emerge dos tempos imemoriais, do início da colonização brasileira” (FARIAS, 2015, p. 9), quando os donos dos engenhos impediam as manifestações de religiosidade, de dança, de folguedos, de brincadeiras, etc. dos escravos (BARROSO, 1996).

Tratando das diversas manifestações populares ou de culturas populares como o maracatu, a boneca de pano, o tutu de feijão, o reisado, o frevo, o vatapá, a moringa, o mamulengo¹⁰, a peneira, a talha, o chá de ervas, o carnaval, o quebrante, o bumba meu boi, a

¹⁰ Mamulengo é um tipo de fantoche típico do nordeste brasileiro, especialmente do estado de Pernambuco. A origem do nome é controversa, mas acredita-se que ela se originou de mão molenga - mão mole, ideal para dar

colher de pau, o samba, a simpatia, etc., nos diversos lugares, com trejeitos distintos, Arantes (1986) assegura que temos uma tendência a explicar, por meio de teorias, desconhecendo todos esses aspectos, e sendo assim, “estamos inclinados a desconhecer o povo” (FARIAS, 2015, p. 9).

Essa ambivalência em relação ao que é diferente e, especialmente, ao que é identificado com ‘povo’, por parte daqueles que tomam para si e para os seus a tarefa de catequizar o resto da sociedade, não decorre apenas do desconhecimento da beleza, eficácia e adequação insuspeitadas do que lhes é culturalmente ‘alheio’. Na verdade, essas atitudes contraditórias em relação a ‘cultura popular’ resultam em grande medida do seguinte paradoxo. Nas sociedades industriais, sobretudo nas capitalistas, o trabalho manual e o trabalho intelectual são pensados e vivenciados como realidades profundamente distintas e distantes uma da outra (ARANTES, 1986, p. 13-14).

É interessante observar que as situações como as diferenças sociais, como por exemplo, o salário, o poder e o prestígio, etc., se tornam evidentes entre os diversos atores sociais, como entre o engenheiro e o eletricitista ou entre o arquiteto e o mestre de obras ou entre o professor e o embolador¹¹ surgindo dessa comparação dois tipos de cultura, caracterizados pela cultura erudita e pela cultura popular. No entanto, as diferenças entre tais profissões não fazem seus profissionais diferentes como seres humanos, apenas servem para comparar culturas, constituindo-se numa espécie de medidor, de registrador dos níveis de classes sociais. Por seu lado, Mead (2000, p. 14), considera que “cada diferença é preciosa e deve ser cuidada com carinho”, mas isso não significa que essas diferenças sejam efetivadas em relação à separação entre cultura popular e cultura erudita.

A cultura erudita que é aquela protagonizada pelos que possuem melhores condições materiais de vida, e, cultura popular que seria aquela produzida pelo povo, pelos desafortunados, não alfabetizados, enfim, pela plebe e, portanto, este tipo de cultura (popular) é desprovida de valor e de reconhecimento (FARIAS, 2015, p. 9-10).

Corroborando com esse pensamento, Hohlfeldt (2011, p. 94) destaca a disparidade de atenção dada a pessoas sem nível ou de baixo nível instrucional em relação ao indivíduo formado numa universidade.

Num país que evoluiu drasticamente da condição rural para a de sociedade altamente urbanizada e industrializada, desqualificamos o aprendizado prático, trazido de anos de vida, por exemplo, do interior: assim, o peão da construção civil é tratado como um trabalhador sem especialização, logo ele, que é capaz de dar um jeitinho em várias

movimentos vivos ao fantoche. Um ou mais manipuladores dão voz e movimento aos bonecos. (Fonte: <<https://bit.ly/2wAP6YO>>).

¹¹ Cantador de embolada - espécie de arte musical improvisada muito popular do nordeste brasileiro.

situações que nem o mestre de obras e, muito menos o engenheiro, seria capaz de resolver.

Esse sectarismo tem por base a crença de que o trabalho intelectual é superior ao trabalho manual (ARANTES, 1986) e por isso, essa divisão, essa classificação de trabalho se transformou em cultura e domina a sociedade atual.

Para Mead (2000, p. 303) “historicamente, nossa própria cultura apoiou-se, para criação de valores ricos e contrastantes, em muitas distinções artificiais nas quais a mais impressionante é o sexo”. No entanto, na nossa sociedade há valores além do sexo que contribuem para a formação de uma sociedade desigual e, pior ainda, desequilibrada em relação ao que é produzido por essa sociedade, ou seja, em relação à cultura, que faz surgir culturas superiores e culturas inferiores.

Confirmando esse raciocínio, Mead (2000, p. 303) destaca que “não será pela mera abolição dessas distinções que a sociedade desenvolverá padrões em que os dons individuais não de receber o seu lugar, em vez de serem forçados a um molde mal ajustado”. Ou seja, os dons individuais precisam merecer o destaque especial de modo que não sejam objetos de comparação ou de classificação com a finalidade de valorizar uns em prejuízo de outros ou mesmo de sua própria substituição, proporcionando, assim, o surgimento de culturas distintas entre os mesmos indivíduos em que uns são superiores a outros.

De acordo com Mead (2000, p. 303) “Se quisermos alcançar uma cultura mais rica em valores contrastantes, cumpre reconhecer toda a gama de potencialidades humanas e tecer assim uma estrutura social menos arbitrária, na qual cada dote humano diferente encontrará seu lugar adequado”, significando dizer que os dons humanos quer sejam de engenheiros ou mestres de obras, quer de professores ou repentistas¹², quer de doutores ou de analfabetos, tenham o valor merecido e não sirvam para distinção de classes sociais muito menos para classificação das pessoas em superiores ou inferiores.

Não obstante cada indivíduo produzir ao seu estilo de vida, ao seu modo de pensar e agir, à sua condição cultural e social a cultura reinante em seu meio, as diferenças sociais são, na verdade, a promotora dessas diferenças, fazendo que com a sociedade acredite que um

¹² Repentista - poeta popular, improvisador que, a partir de um mote, cria, espontaneamente, um poema em forma de repente.

engenheiro pode planejar, projetar, conduzir e administrar um empreendimento colossal, e no entanto, pode não ser capaz de tocar musicalmente um pandeiro¹³ (ARANTES, 1986).

Nesse mesmo raciocínio, um arquiteto pode idealizar obras maravilhosas e ao mesmo tempo ser incapaz cantar ou declamar um verso ou um poema, de forma improvisada, da mesma maneira que um repentista nordestino ou um embolador do Ceará. “Isso significa que as culturas podem ser heterogêneas na sua composição, mas não são separadas e paradoxalmente são homogêneas na formação de uma única cultura FARIAS, 2015, p. 10).

Sobre isso, Arantes (1986, p. 14) afirma que “essa dissociação entre ‘fazer’ e ‘saber’, embora a rigor falsa, é básica para a manutenção das classes sociais pois ela justifica que uns tenham poder sobre o labor dos outros”.

Mesmo assim, ao rejeitar o conceito de que as culturas consideradas populares e as eruditas são distintas, a cultura popular, é aqui entendida como aquela que é simples, espontânea, de apelo regionalista, produzida, mantida e preservada pelas classes populares e se caracterizam por aspectos folcloristas, contos, arte, dança, literatura de cordel, fábulas, superstições, lendas, provérbios, música, artesanato, cantigas de roda, estilos de vestir e viver, etc., enfim, “una cultura nativa y espontánea”¹⁴ (DEWEY, 2008, p. 10), não obstante obras de construção civil como as casas e casebres, etc., das periferias das grandes cidades e do interior do país, as ocas indígenas, os *iglus* do polo norte, os fornos e fogões a lenha e as pinguelas¹⁵ dos povos do sertão, são construções de pessoas simples e não de engenheiros e arquitetos, concluindo assim, que as pessoas comuns são capazes de produzir a cultura, que diferente da classificada como erudita, também possui sua beleza, sua originalidade, sua engenhosidade e sua funcionalidade.

Essas afirmações coincidem com o pensamento de Benedict (2000) sobre essa dissociação entre povos e ao mesmo tempo entre indivíduos, como acima mencionado, quando afirma que:

Esta difusão cultural mundial tem-nos impedido, como nunca o homem o foi até aqui, de tomar a sério as civilizações dos outros povos; tem feito que a nossa cultura e a

¹³ Pandeiro é o nome dado a alguns instrumentos musicais de percussão que consistem numa pele esticada numa armação (aro) estreita, que não chega a constituir uma caixa de ressonância. São geralmente circulares e existir platinelas (soalhas) duplas de metal, ou não. Pode ser brandido para produzir som contínuo de entrechoque, ou percutido com a palma da mão e os dedos.

¹⁴ “Uma cultura nativa e espontânea”.

¹⁵ Ponte rústica feita com paus ou improvisada com troncos, sem proteção lateral.

nossa universalidade maciça tenham, desde há muito tempo, deixado de tomar em consideração o que é de essência histórica, e que assentávamos ser, pelo contrário, necessário e inevitável. Interpretamos a dependência, em que estamos na nossa civilização, da concorrência económica, como prova de que esta é a primeira causa determinante em que a natureza pode confiar [...] (BENEDICT, 2000, p. 18-19).

Isso significa que na mesma proporção que não se “toma a sério” outras civilizações ou outros povos, não se “toma a sério” também as pessoas de outras profissões ou de outra cultura, ou de menor escolaridade, ou ainda de regiões como moradores de bairros nobres e moradores de periferia, ou moradores das cidades e moradores do sertão, etc., fazendo distinção entre esses indivíduos e entre suas culturas, criando assim, a cultura erudita e a cultura popular, mesmo se reconhecendo que a cultura é una, é o que é produzido por um povo, ou como dizem Cunha Jr; Silva; Nunes (2011, p. 158) “aquilo que não é da natureza, é cultura”.

Esse tipo de cultura, a popular, se contrapõe, evidentemente, aquela cultura produzida e protagonizada pelas classes sociais mais abastadas economicamente, tendo como suporte o estudo e a instrução educacional e denominada de alta cultura ou cultura superior, muito embora reconheçamos ser a cultura una, ser a cultura homogênea na sua heterogeneidade, significando dizer que as culturas, independentemente de serem melhores umas do que as outras, superiores ou inferiores, eruditas ou populares, etc., ou seja, heterogêneas, são simplesmente cultura, surgindo daí o conceito de homogênea no sentido de que é una.

Então, nesse raciocínio, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá, por meio de pesquisas e vivências, apresentações e resistência, se alinha à chamada cultura popular, haja vista que o reisado foi originado pelos negros escravos, ou seja, pela classe popular e nesse sentido, mantém a tradição ao se apropriar de um conhecimento que é levado às novas gerações, através da pesquisa, da preservação e da transmissão propriamente dita, mantendo, dessa forma, sua memória sempre viva.

Não obstante, apesar de fazer parte de uma cultura integral, homogênea, simbólica e discursiva do povo brasileiro, o reisado, integrando os aspectos cultural e político muitas vezes foi e ainda é marginalizado por se tratar de cultura popular, ou seja, do povo pobre, especialmente do negro escravizado, levando em conta que a cultura brasileira, nos seus primórdios foi dominada por uma elite (colonizadores) etnocêntrica, haja vista sua dominação administrativa, econômica, religiosa e política que negava as características culturais dos negros através do isolamento de um lado, e, do outro, pela imposição de valores, crenças e atitudes da ‘cultura dominante’, ensejando as lutas simbólicas e a criação de estruturas de resistência por meio de reorganização e afirmação de seus valores culturais ao preencher lacunas deixadas pela cultura europeia (FARIAS, 2015, p. 10-11).

Ainda hoje essa imposição de valores, crenças e atitudes se manifesta a olhos vistos em relação, por exemplo, aos costumes e idiomas vindos dos Estados Unidos da América. Trata-se de coisas, eventos ou expressões como *Halloween*, *Black Friday*, *Self Service*, boneca *Barbie*, dentre outros modismos, exemplos de festas e costumes norte-americanos que impostos de cima para baixo por ser um país desenvolvido aspirando sua supremacia planetária, sobre outro subdesenvolvido ou ainda por ser um povo subalterno, dominam o universo brasileiro. Ou mesmo a imposição da língua (inglês) de escala mundial como forma de dominação e de manutenção de sua proeminência. “O fim da Guerra fria coloca a termo o afrontamento das duas grandes potências e ela não representa mais um obstáculo à dominação absoluta dos EUA que impõem ao mundo uma hegemonia econômica, militar e cultural” (FAUNDEZ, 1994, p. 172).

Sobre a festa *Halloween*, Costa (2016, p. 1) diz que “o *halloween* americano já está incorporado à cultura nacional” e afirma o seguinte:

No Brasil, virou uma grande festa à fantasia. Os adultos se vestem de esqueletos, demônios e coisas mais macabras, mas nas escolas as crianças usam fantasias de Emília, Power Ranger, Peter Pan, entre outras. Imagino que, entre 20 e 30 anos, a festa será exclusivamente brasileira. Vamos incorporar mais uma oportunidade para festejar (COSTA, 2016, p. 1).

Verifica-se, por outro lado, a enorme dificuldade de definição do que é cultura, e, qualificar a cultura como sendo popular ou erudita parece ser um entendimento consensual haja vista existirem diversos sinais de descrédito dessas culturas primitivas em benefício de culturas eruditas (CANCLINI, 1983).

Ao afirmar que “é preciso superar o limite que estabelece a ideia da “alta cultura” e da “baixa cultura”, que supervaloriza a arte chamada erudita, em detrimento da arte popular, Inocêncio (2016, p. 1) diz que:

São problemas que precisamos superar, de modo a não ficarmos distantes da aspiração de uma sociedade democrática de fato, em que a gente valorize e respeite todas as possibilidades, todas as formas culturais. Prefiro usar o conceito de arte e cultura popular, porque estou admitindo que se trata de cultura e também de um universo em que existe uma produção artística com sua especificidade.

Por seu turno, para Tylor (1920, p. 1) “culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”¹⁶.

É o mesmo que dizer que cultura é uma consequência de “todos os acontecimentos e conhecimentos da vida social humana tomando-se por base a sua coletividade, sintetizando conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (FARIAS, 2015, p. 11). Mesmo inconscientemente, o indivíduo, ao adquirir todos esses conhecimentos torna-se parte ativa e passiva de uma sociedade, independentemente do lugar e da natureza dessa aprendizagem coletiva.

Ratificando, Boas (2005, p. 27) afirma: “deduz-se que, quando encontramos traços de cultura singulares análogos entre povos distantes, pressupõe-se, não que tenha havido uma fonte histórica comum, mas que eles se originaram independentemente”.

Del mismo modo que el crecimiento de un individuo desde el estado embrionario hasta la madurez es el resultado de una interacción del organismo con su entorno, la cultura es el producto, no de los esfuerzos del hombre colocado en el vacío o sobre él mismo, sino una interacción prolongada y acumulativa con el ambiente¹⁷ (DEWEY, 2008, p. 32).

Independentemente de ser popular ou erudita, a cultura se caracteriza por reunir diferentes elementos de um povo em determinada região. Ainda que se distinga como popular, essa cultura caracterizada pelas manifestações típicas de uma sociedade, do povo, se perpetua pela tradição oral como é o caso do reisado e de tantas outras festas populares, mesmo que autores importantes como Edward Bunett Tylor e Franz Boas mencionem cultura popular como uma “cultura inferior” em decorrência da “imposição cultural de um povo mais altamente civilizado sobre outro, de **cultura inferior**, que tenha sido conquistado, estão dando lugar a visões mais minuciosas sobre o tema do intercâmbio de realizações culturais” (BOAS, 2005, p. 28, grifo nosso).

¹⁶ “A cultura ou a civilização, tomadas em seu amplo sentido etnográfico, é esse todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

¹⁷ “Da mesma forma que o crescimento de um indivíduo do estado embrionário até a maturidade é o resultado de uma interação do organismo com seu meio ambiente, a cultura é o produto, não dos esforços do homem colocado no vácuo ou em si mesmo, mas uma interação prolongada e cumulativa com o meio ambiente”.

Aliás, sobre este assunto, Arantes (1986, p. 8-9) diz o seguinte:

Muita gente torce o nariz, levanta as sobrancelhas ou movimenta-se com impaciência quando ouve o enunciado ‘cultura popular’. Isto se deve a, pelo menos, dois motivos. Em primeiro lugar, ao fato dessa noção ter servido a interesses políticos populistas e paternalistas tanto de direita quanto de esquerda; em segundo ao fato de que nada de claramente discernível e demarcável no concreto parece corresponder aos múltiplos significados que ela tem assumido até agora. Já é tempo de nos indagarmos sobre o sentido mais profundo dessa expressão e sobre a conveniência de a continuarmos usando como rótulo identificador de não se sabe muito bem o quê.

Confirmando o que foi dito antes, Dewey (2008, p. 9, grifo nosso) se refere a uma “alta cultura” quando alega que: “Para evidenciar su buena posición em el mundo de la **alta cultura**, amontona pinturas, estatuas, joyas artísticas, así como su caudal y sus bonos acreditan su situación em el mundo económico”¹⁸, significando, igualmente, a existência de culturas inferiores, as culturas populares e cultura superior, a alta cultura, quer dizer, cultura popular e cultura erudita.

Ao discorrer sobre o atual sistema econômico, Canclini (1983, p. 42), afirma:

As culturas populares (termo que achamos mais adequado do que a cultura popular) se constituem por um processo de apropriação desigual dos bens econômicos e culturais de uma nação ou etnia por parte dos seus setores subalternos, e pela compreensão, reprodução e transformação, real e simbólica, das condições gerais e específicas do trabalho e da vida.

Sendo um “processo desigual de apropriação dos bens econômicos” (CANCLINI, 1983, p. 42), evidencia-se a desigualdade de culturas, haja vista que uma cultura que abrolha sob o signo do desenvolvimento econômico, nas classes abastadas da sociedade, tem mais possibilidade de ser considerada cultura superior, negando à baixa cultura, aquela germinada nas classes populares, o seu nivelamento em termos gerais.

Este é um dos motivos pelos quais se distingue cultura popular como aquela nascida do povo, ou seja, das classes pobres e cultura superior, ou erudita, como aquela que brota da classe empresarial, da classe abastada, de valor econômico superior.

Boas (2005, p. 42, grifo nosso), trata de uma cultura superior ao afirmar o seguinte: “por outro lado, podemos reconhecer que a hipótese implica a ideia de que nossa moderna civilização ocidental europeia representa o **desenvolvimento cultural mais elevado**, em

¹⁸ “Para mostrar sua boa posição no mundo da alta cultura, ele junta pinturas, estátuas, jóias artísticas, bem como suas riquezas e seus títulos demonstram sua situação no mundo econômico”.

direção ao qual tenderiam todos os outros tipos culturais mais primitivos”, ressaltando o conceito evolucionista no qual o desenvolvimento das culturas se realiza por meio de leis que regulam todo o processo em qualquer lugar.

O ponto de vista evolucionista pressupõe que o curso das mudanças históricas na vida cultural da humanidade segue leis definidas, aplicáveis em toda parte, o que faria com que os desenvolvimentos culturais, em suas linhas básicas, fossem os mesmos entre todas as raças e povos. Essa ideia é claramente expressa por Tylor nas páginas introdutórias de seu clássico *Primitive Culture* (BOAS, 2005, p. 41-42).

No nosso dia a dia, percebemos claramente essa distinção entre cultura erudita e popular, entre cultura evoluída e cultura primitiva ou ainda entre baixa e alta cultura quando, em apresentações em praça pública, artistas como emboladores, poetas, mágicos, palhaços, repentistas, cantadores, vendedores e demais artífices de rua são desvalorizados ou desprestigiados até mesmo com as presenças físicas, quando não ridicularizados publicamente. Se percebe também que a população em geral, especialmente a população pobre nem sabe se aquilo que vêem ou ouvem é mesmo cultura. Nem mesmo os órgãos de comunicação dão o devido valor a esses artistas ‘sem nome’.

Exatamente o contrário, acontece com os concertos apresentados em teatros, ou com as exposições de famosos pintores ou ainda com as apresentações de renomados cantores, etc. Uma das maiores diferenças entre essas culturas se percebe na apreciação pela mídia. Enquanto que aquela cultura da rua, da praça pública não merece destaque midiático, esta tem expressiva ênfase, significando uma clara divisão da expressão cultura em sua magnitude, concluindo-se pela clareza na separação e classificação das culturas populares e eruditas.

Corroborando, Farias (2015, p. 13) diz que “outra maneira de distinguir culturas como primitivas significando baixa qualidade ou baixo nível, encontra-se em Lévi-Strauss (1978) quando este argumenta sobre povos primitivos que poderiam ter qualidade ‘grosseira’”.

A maneira de pensar dos povos a que normalmente, e erradamente, chamamos ‘primitivos’ - chamemos-lhes antes ‘povos sem escrita’, por que, segundo penso, este é que é o factor discriminatório entre eles e nós – tem sido interpretada de dois modos diferentes, ambos errados na minha opinião. O primeiro considera que tal pensamento é de qualidade mais grosseira do que o nosso [...] (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 24).

Sobre este assunto, o próprio Lévi-Strauss defende e ao mesmo tempo comprova a existência de culturas equivalentes ou simplesmente culturas ao assegurar que determinados povos podem não reconhecer todas as palavras existentes, mas aquelas que conhecem são

satisfatórias para a comunicação, reconhecendo-se que essa situação não desqualifica as culturas.

Durante largo tiempo, nos hemos complacido em citar essas lenguas em que faltan los términos para expresar conceptos tales como los de árbol ou de animal, aunque se encuentren em ellas todas las palabras necesarias para um inventario detallado de las especies y de las variedades. Pero, al mencionar estos casos en apoyo de una supuesta ineptitud de los ‘primitivos’ para el pensamiento abstracto, en primer lugar, omitíamos otros ejemplos, que comprueban que la riqueza en las palabras abstractas no es patrimonio exclusivo de las lenguas civilizadas¹⁹ (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 11).

De acordo com Dewey (2008), os povos constroem seus teatros de ópera, galerias de arte, museus, catedrais, etc. demonstrando, já na arquitetura dos prédios, o requinte cultural indicando que além de se vincular à cultura e à arte, a comunidade também está ligada aos aspectos relacionados com a riqueza material e nesse sentido, as suntuosas construções têm o mesmo esmero de suas catedrais e palácios, ainda que tais equipamentos culturais pouco ou nada abriguem a cultura das classes pobres, numa clara demonstração da divisão da cultura em alta e baixa, ou erudita e popular.

Estas cosas reflejan y establecen un estado cultural superior, pero su segregación de la vida común refleja el hecho de que no son parte de una cultura nativa y espontánea, sino que son una especie de contrapartida de una actitud presuntuosa exhibida no hacia personas como tales, sino hacia los intereses y ocupaciones que absorben la mayor parte del tiempo y de la energía de la comunidad²⁰ (DEWEY, 2008, p. 9-10).

Mais uma vez, “diríase que se abre aquí una vía para superar la vieja y torpe distinción entre alta y baja cultura”²¹ (Dewey, 2008, p. XVIII - Prólogo Jordi Claramonte).

Confirmando, Dewey (2008) revela a subsistência dessa dupla situação permanecendo na mente da sociedade, a alta e a baixa cultura quando o sociólogo classifica de “velha e torpe” essa diferença entre as duas, demonstrando, assim, que, na verdade existe mesmo os dois tipos de cultura - popular e erudita.

¹⁹ “Durante muito tempo, ficamos satisfeitos em mencionar essas linguagens que não possuem termos para expressar conceitos como árvores ou animais, embora todas as palavras necessárias para um inventário detalhado de espécies e variedades estejam incluídas neles. Mas, ao mencionar estes casos em apoio de uma suposta inépcia dos ‘primitivos’ para o pensamento abstrato, em primeiro lugar, omitimos outros exemplos que comprovam que a riqueza nas palavras abstratas não é patrimônio exclusivo das línguas civilizadas”.

²⁰ “Essas coisas refletem e estabelecem um estado cultural superior, mas sua segregação da vida comum reflete o fato de que eles não fazem parte de uma cultura nativa e espontânea, mas são uma espécie de contrapartida de uma atitude presunçosa não exibida em relação a pessoas como tal, mas para os interesses e as ocupações que absorvem a maior parte do tempo e energia da comunidade”.

²¹ “Dir-se-ia que uma alternativa é aberta aqui para superar a antiga e desagradável distinção entre alta e baixa cultura”.

Aliás, Canclini (1983, p. 11), também se refere a essa dicotomia da seguinte maneira:

A desqualificação dos primitivos, semelhante em muitos pontos à desvalorização da cultura popular, mostrou-se inconsistente. A amplitude, que desde então o conceito de cultura passou a ter - o que não é obra da natureza, tudo aquilo que foi produzido por algum ser humano, não importando o seu grau de complexidade e de desenvolvimento -, foi uma tentativa de reconhecer a dignidade dos anteriormente excluídos. Foram consideradas como parte integrante da cultura todas as atividades humanas, materiais e ideais, inclusive aquelas práticas ou crenças anteriormente qualificadas como manifestações de ignorância (superstições e sacrifícios humanos), as normas sociais e as técnicas simples daqueles que vivem nus na selva, sujeitos aos ritmos e aos perigos da natureza. Todas as culturas, por mais rudimentares que sejam, são dotadas de estrutura, possuem no seu interior coerência e sentido. Inclusive as práticas que nos desconcertam ou que nós rejeitamos (a antropofagia, a poligamia) possuem uma lógica no interior das sociedades que as adotam, são funcionais para a sua existência (CANCLINI, 1983, p. 11).

Resumindo, percebe-se mais uma afirmação de inferiorização da cultura popular nas palavras de Brandão e Assumpção (2009) ao relatarem a expressão ‘educação popular sendo escrita de duas formas - com e sem aspas - por dois autores que abordam o mesmo tema, ratificando, dessa maneira a existência de dois tipos de cultura - popular e erudita - em que uma (cultura erudita) é mais valorizada do que a outra (cultura popular), desconhecendo, dessa maneira, que tudo que não é da natureza é cultura, conforme explicado antes.

É associada aos movimentos civis e lutas pela democratização do ensino brasileiro que a expressão educação popular aparece com aspas em Celso de Rui Beisiegel (1974, p. 34-58) e, sem elas, em Vanilda Pereira Paiva (1987, p. 53-87), quando ambos discutem as relações entre o Estado, a sociedade civil e a educação das classes populares no país (BRANDÃO e ASSUMPÇÃO. 2009, p. 16).

Observando que cultura se caracteriza por uma heterogeneidade de vivências e modos de vida que ao longo do tempo se transformam num processo de transmissão e reprodução de tudo que a sociedade constrói, que vai desde artefatos, valores, crenças, costumes, mitos, medos, situações, construções diversas, etc. a práticas diárias da sociedade, tem-se que “‘a democratização da cultura’, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, ‘tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensam e queiram alguns para nós’” (FREIRE, 1967, p. 142).

Nesse contexto, inserido na cultura popular, não menos valorizada que a cultura erudita, encontra-se o Reizado Brincantes Cordão do Caroá. Aliás, sendo a cultura “o conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo” (HOLLANDA FERREIRA, 2004), denota que não há distinção entre as culturas, mas uma heterogeneidade (várias culturas)

inserida na homogeneidade (cultura como sinônimo de todas as formas de viver), ou seja, o universo do qual o Reisado Brincantes Cordão do Caroá, apesar de ser plasmado pelo povo, especialmente o povo antigo, nossos ancestrais, situa-se num contexto de cultura, em que os mais novos aprendem com os mais velhos, pela tradição oral, e como consequência, extingue o currículo tal como se encontra nas escolas atuais, em que “os meninos têm poucas oportunidades para determinar o que precisam aprender” (TOFFLER, 1973, p. 342).

Podemos, entretanto facilmente conceber uma época futura em que haja apenas uma cultura e uma civilização em toda a superfície da Terra. Não creio que isto venha a acontecer, porque há sempre a funcionar diversas tendências contraditórias – por um lado, em direcção à homogeneidade e, por outro, a favor de novas diferenciações. Quanto mais homogénea se tornar uma civilização, tanto mais visíveis se tornarão as linhas internas de separação; e o que se ganhou a um nível perde-se imediatamente no outro. Esta é uma crença pessoal, e não tenho provas claras que assegurem o funcionamento desta dialéctica (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 32).

Sendo assim, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá encontra-se imerso nessa cultura tradicional que se transmite por meio da oralidade, de geração a geração, ainda que caracterizada como cultura popular significando uma cultura inferior.

Finalmente, crendo numa cultura una e indivisível, Freire (1981) admite a homogeneidade da cultura mesmo que dentro de sua heterogeneidade, ao afirmar que:

Desta forma, se esquece de que as técnicas, o saber científico, assim como o procedimento empírico dos camponeses se encontram condicionados histórico-culturalmente. Neste sentido, são manifestações culturais tanto as técnicas dos especialistas quanto o comportamento empírico dos camponeses (FREIRE, 1981, p. 26).

Isto implica que o erudito e o popular, se equivalem, são a mesma cultura e, conseqüentemente, devem ser entendidos da mesma forma, fato em que se alicerça o Reisado Brincantes Cordão do Caroá para exercer “suas atividades culturais de pesquisa e socialização do saber acumulado nas cidades e povoados onde se cria e se constitui a cultura do reisado como instrumento de desenvolvimento social e mental” (FARIAS, 2015, p. 16).

CAPÍTULO II - O antepassado das manifestações populares - o Reisado

2.1 Antecedentes históricos

E, tendo nascido Jesus em Belém de Judéia, no tempo do rei Herodes, eis que uns magos vieram do oriente a Jerusalém (BÍBLIA, Mateus, 2, 1. p. 2. Novo Testamento).

Apesar de o reisado ser de origem egípcia e também ser considerado uma festividade de cunho profano e ao mesmo tempo religioso, as raízes da maioria das nossas manifestações populares encontram-se fincadas no período da colonização do Brasil. Então, para compreender o surgimento dessas brincadeiras torna-se necessário o conhecimento dos primórdios da cultura portuguesa e da colonização africana, antes mesmo de se conhecer sobre o Brasil, haja vista que na terra brasileira, desenvolveu-se uma cultura que é continuidade ou resultado daquela.

Neste caso, por aqueles idos, ao transpor o sistema feudal da idade média, Portugal caracterizava-se por uma sociedade mercantilista e capitalista, organizada sob a forma de monarquia, com a utilização de mão de obra escrava, mas sua estratificação social tinha a seguinte concepção hierárquica: nobreza, clero e povo (BARROSO, 1996), reconhecendo-se que “foi sob o influxo dessa base social e apoiado neste concepção de hierarquia que Portugal empreendeu a colonização brasileira” (BARROSO, 1996, p. 16).

Naquele tempo, não apenas a escravidão era já conhecida por Portugal como também o sistema de produção de açúcar. Para Barroso (1996), o escritor brasileiro Euclides da Cunha já havia informado que por volta do ano de 1530 existia na capital portuguesa mais de dez mil negros enquanto que Gilberto Freyre afirma que, aproximadamente na mesma época, isto é, pouco tempo depois do período em que o Brasil foi descoberto, vivia em Lisboa, entre os escravos negros e mouros nada menos que a metade de sua população.

Freyre (2003, p. 33) anota que:

A singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-a em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África. Nem intransigentemente de uma nem de outra, mas das duas. A influência africana fervendo sob a europeia e dando um acre requieime à vida sexual, à alimentação, à religião; o sangue mouro ou negro correndo por uma grande população brancarina quando não predominando em regiões ainda hoje de gente escura; o ar da África, um ar quente, oleoso, amolecendo nas instituições e nas

formas de cultura as durezas germânicas; corrompendo a rigidez moral e doutrinária da Igreja medieval; tirando os ossos ao cristianismo, ao feudalismo, à arquitetura gótica, à disciplina canônica, ao direito visigótico, ao latim, ao próprio caráter do povo. A Europa reinando, mas sem governar; governando antes a África.

Não se deve perder de rumo o fato de que é do desenrolar de todos os acontecimentos daquele tempo que as manifestações populares nasceram, floresceram e ainda perduram e, portanto é fundamental o conhecimento, mesmo que não aprofundado, dos antecedentes históricos que levaram à colonização brasileira, haja vista que “formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio - e mais tarde de negro - na composição” (FREYRE, 2003, p. 64), o que demonstra o nascimento de novas maneiras de viver e de observar o mundo e conseqüentemente novas maneiras de pensar, portanto, uma nova cultura, sobretudo aquelas manifestações que tinham por base a recreação e a diversão, especialmente o reisado, objeto de estudo neste trabalho.

De todo modo, a famosa “festa de coroação de Reis Congo”, difundida no Brasil ao longo do século XIX, é a ponta do iceberg de uma história que só se pode esclarecer com o deslocamento no espaço e no tempo. Deslocamento rumo à África, ao antigo reino do manicongo, e retorno ao século XV, século da conversão do primeiro soberano congolês ao catolicismo (VAINFAS e SOUZA, 1998, p. 2).

Conhecedores da escravidão e da fabricação açucareira, os portugueses que em número de habitantes eram praticamente insignificantes, arregimentaram a indústria escravocrata, tanto que para Freyre (2003, p. 35),

A mobilidade foi um dos segredos da vitória portuguesa; sem ela não se explicaria ter um Portugal quase sem gente, um pessoalzinho ralo, insignificante em número - sobejo de quanta epidemia, fome e sobretudo guerra afligiu a Península na Idade Média - conseguido salpicar virilmente do seu resto de sangue e de cultura populações tão diversas e a tão grandes distâncias umas das outras: na Ásia, na África, na América, em numerosas ilhas e arquipélagos. A escassez de capital-homem, supriram-na os portugueses com extremos de mobilidade e miscibilidade: dominando espaços enormes e onde quer que pousassem, na África ou na América, emprenhando mulheres e fazendo filhos, em uma atividade genésica que tanto tinha de violentamente instintiva da parte do indivíduo quanto de política, de calculada, de estimulada por evidentes razões econômicas e políticas da parte do Estado.

É certo, por outro lado, que muitos costumes como festas, religiões, cultos, sendo influenciados por negros escravos originários da África afloraram nos canaviais e na produção de açúcar e “nas baixadas de Bengala e do Sudoeste Asiático e no norte da África, penetrando na Ásia e no norte da África, introduzindo-se na Europa através dos árabes, atravessando Grécia e Itália, até alcançar Espanha e Portugal” (BARROSO, 1996, p. 16).

No entanto, o desenvolvimento dos negócios oriundos da indústria açucareira teve sua origem, conforme Barroso (1996), nas ilhas do Oceano Atlântico (Açores, Cabo Verde, São Tomé, Madeira e Canárias), mas foi na Ilha de São Tomé “que o sistema da grande lavoura do Atlântico assumiu sua forma característica” (SCHWARTZ, 1998, p. 28) haja vista que sua colonização estava associada, desde o início, à cultura da cana de açúcar como base da indústria açucareira em virtude da Carta Régia que recomendava a plantação da cana de açúcar. “Em 1529 a Coroa determinou a construção de doze novos engenhos, e na década de 1550 um total de 1560 mil arrobas foi produzido anualmente por sessenta engenhos” (SCHWARTZ, 1998, p. 29).

Por isso, a história das populações africanas, notadamente as do Congo e do Zaire e suas tradições culturais têm bastante a oferecer aos estudiosos da cultura africana relacionada com a escravidão e com a “cultura negra na diáspora colonial. Afinal, a região do Congo-Angola foi daquelas que mais forneceu africanos para o Brasil, especialmente para o sudeste, posição assumida no século XVII e consolidada na virada do século XVIII para o XIX” (VAINFAS e SOUZA, 1998, p. 1-2).

A tradição e culturas de origem africana tiveram seus primórdios de acordo com o que Vainfas e Souza (1998, p. 2) descreve ao afirmar que: “quando Diogo Cão chegou à foz do rio Zaire em 1483 e contactou pela primeira vez o mani Nsoyo, chefe da localidade na qual aportara, o Congo era um reino forte e estruturado, cuja chefia máxima cabia ao Mani Congo”. Era o Mani Congo quem sustentava a unidade do reino ao mesmo tempo em que era auxiliado e assessorado por uma casta de nobres, mantida através do casamento, das negociações políticas e de interesses comerciais.

A África congoleza, mais precisamente a parte centro-ocidental compunha parte do seu território pelas províncias de Soyo, Mbata, Wandu e Nkusu e eram administradas por pessoas cuja linhagem se perpetuava por gerações através de representação político-religiosa-comercial, mas o núcleo do poder era estabelecido na capital *mbanza* Congo “onde o rei administrava o país juntamente com um grupo de nobres que formavam o conselho real, composto provavelmente por 12 membros, divididos em grupos com diferentes atribuições: secretários reais, coletores de impostos, oficiais militares, juizes e empregados pessoais” (MELLO E SOUZA, 2006, p. 45).

Esse núcleo governante favorecia à centralização governamental que, por sua vez, contribuía, de um lado para a estabilidade do governo e do outro lado, “fazia com que fosse constantemente abalado pelas intensas e frequentes disputas pelo poder central” (MELLO E SOUZA, 2006, p. 47), promovendo momentos de tensão sobretudo a partir do direito do rei de impor e coletar tributos, atitudes que estavam fundadas nas conquistas e nas linhagens dos seus antepassados através da força e da guerra. Parece claro que essas ações não gozavam de apoio popular e por isso mesmo não eram aceitas com a cordialidade desejada pelo reino. Assim, “eram frequentes as revoltas de algumas aldeias contra esta obrigação, principalmente as mais distantes da capital. Os limites do reino eram fluidos e o rei reivindicava soberania sobre regiões que nem sempre a aceitavam” (MELLO E SOUZA, 2006, p. 47).

Sabe-se, também que, a formação desse reino deu-se provavelmente no sec. XIV, através da expansão de um núcleo que existia na região noroeste de *mbanza Kongo*, cuja divisão social tinha por base as cidades (*mbanza*) e as aldeias (*lubata*) nas quais havia uma estranha divisão social representada por nativos e pelos que vinham de outros lugares, sendo que “os descendentes dos estrangeiros seriam os membros da elite que podiam postular o poder central, que moravam na capital e governavam as províncias por indicação do *mani* Congo” (MELLO DE SOUZA, 2006, p. 47).

Os mitos de origem registrados no século XVII referem-se à conquista do território por um grupo de estrangeiros, chefiados por Nimi a Lukeni, que teria subjugado as aldeias da região do Congo e imposto a sua soberania pela supremacia guerreira. Nos séculos XVI e XVII, após o contato com os portugueses, o direito do rei coletar impostos e tributos estaria ideologicamente fundamentado na conquista efetivada pelos antepassados das linhagens governantes, o que nem sempre era aceito pacificamente (VAINFAS e SOUZA, 1998, p. 2-3).

Nesse contexto, no ano de 1485, a título de conquista e de expansão do seu território, o reino português enviou expedição marítimo-comercial chefiada por Diogo Cão, “em mais uma expedição marítima ao estuário do rio Zaire, no reino do Congo” (MELLO E SOUZA, 2006, p. 52), que aportando no Zaire, acompanhado por pessoas conhecedoras dos idiomas africanos, com a finalidade de manutenção de contatos cordiais e pacíficos e ao mesmo tempo com interesses comerciais e territoriais, teve conhecimento de que a sede do reinado africano estaria localizada no interior do continente e destacaram para lá alguns representantes.

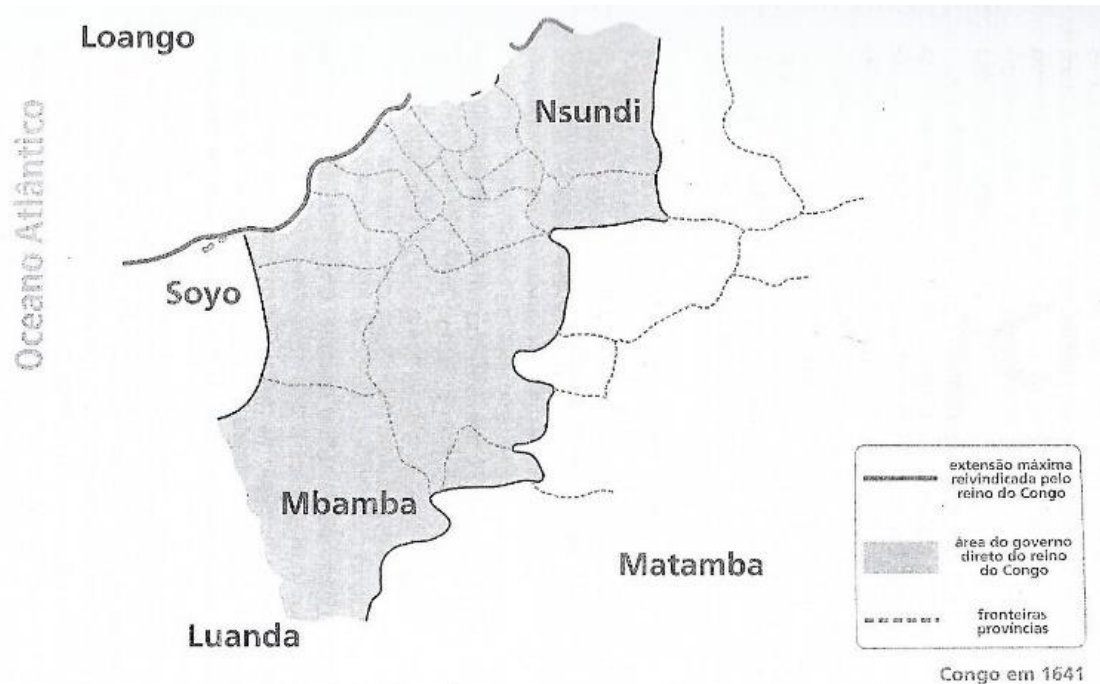


FIGURA 5 - Congo e suas províncias. Desenho de Taïam Ebert.

Figura 1 - Congo e províncias

Fonte: MELLO E SOUZA, Marina de. Reis negros no Brasil escravista: História da festa de coroação de Rei Congo. Editora UFMG: Belo Horizonte (MG), 2006, p.51.

Em virtude da demora desses emissários em retornar, haja vista que foram detidos pela corte, a título de *curiosidade*, Diogo Cão e o restante da expedição retornaram a Portugal, mas levaram consigo alguns reféns que “foram tratados como amigos e aprenderam um pouco dos hábitos, da religião e da língua do reino” (VAINFAS e SOUZA, 1998, p. 4).

Outra vez o reino português enviou nova expedição à África, dessa vez devolvendo os reféns, que acompanhados de uma embaixada lusitana levaram presentes para o rei *Mani* Congo, sendo bastante festejados, de tal modo que, aumentou o conceito que havia sobre o rei ao ponto dos chefes das províncias serem convidados a irem à capital para ouvirem os africanos que haviam sido levados para Portugal pela expedição de Diogo Cão, recém chegados de Lisboa, de viva voz, e ao mesmo tempo expor os presentes que o Rei D. João II enviou nessa expedição.

Foi nesse momento que o rei africano decidiu enviar uma expedição a Portugal, numa troca de gentilezas, favores, negócios e aproximação fraterna, com a disposição de adotar e abraçar a fé cristã, muito enraizada em terras portuguesas. Nesse instante, Portugal idealizou nova expedição à África, desta vez capitaneada por Gonçalo Coelho, uma das finas pessoas da corte portuguesa, para promover contato com o rei congolês. Foi quando os portugueses

enviaram “ornamentos necessários para uma igreja, vários clérigos e os artesãos pedidos” (MELLO DE SOUZA, 2006, p. 53) com a finalidade de facilitação da aproximação dos povos portugueses e congolese. Foi nesse momento que, “ao encetarem relações comerciais e política, Congo e Portugal eram dois reinos autônomos que assim se aceitaram” (MELLO E SOUZA, 2006, p. 71) e dessa forma os dois povos iniciaram as primeiras tentativas de aproximação política, comercial, cultural e fraterna.

Disposto a abraçar a fé de Cristo, o mani congo enviou, em 1489, uma embaixada para o rei português, que foi presenteado com tecidos de palmeiras e objetos de marfim, formalizando seu desejo de se converter ao cristianismo e pedindo o envio de clérigos, assim como de artesãos, mestres de pedraria e carpintaria, trabalhadores da terra, burros e pastores. Junto com os pedidos, deixou claro, segundo Rui de Pina, cronista que registrou o evento, seu desejo de que doravante os dois reinos se igualassem nos costumes e na maneira de viver, solicitando que alguns jovens, enviados com a embaixada, fossem instruídos na fala, escrita e leitura latinas, além dos mandamentos da fé católica. E, com efeito, durante todo ano de 1490 os enviados do rei do Congo permaneceram em Portugal, aprendendo o português, os mandamentos da fé católica e os costumes da sociedade portuguesa (VAINFAS e SOUZA, 1998, p. 4).

Daí em diante, através de constantes trocas de expedições os reinos portugueses e congolese se aproximaram ao ponto de haver uma conversão por parte dos africanos à religião católica tendo com isso se desencadeado grandes transformações na sociedade congolese ao mesmo tempo em que um “mundo” abriu-se para as duas nações, sobretudo para os interesses comerciais portugueses, momento em que a captura e a venda de negros africanos se deu com mais ênfase, ensejando o contrabando ao se violarem as regras portuguesas e africanas, quando foram capturados até mesmo pessoas de alto escalão para serem vendidas como escravas.

Deu-se então, o desmoronamento das relações luso-africanas quando “entraram em lento, mas progressivo colapso a partir da segunda metade do século XVI e, sobretudo no século XVII, após a morte de Álvaro II, em 1614” (VAINFAS e SOUZA, 1998, p. 9).

Na verdade, não obstante a retórica da Coroa portuguesa de que o rei do Congo não era vassalo de Portugal, senão um “irmão em armas de seus reis”, como dele disse D. João IV, o fato é que Portugal sempre viu no Congo uma possibilidade de expandir a fé católica e garantir o tráfico de escravos em partes d’África (VAINFAS e SOUZA, 1998, p. 9).

Nesse contexto, o tráfico de escravos e a deterioração das relações portuguesas e congolese tornou Portugal uma espécie de impostor em terras africanas ao comandar a prescrição da religião católica, a captura e a venda de negros destinados aos diversos mercados incluindo o Brasil como destinatário dessas figuras humanas para trabalho forçado, o que

contribuiu para a formação populacional brasileira, através da mistura de raças, por casamento ou fora deste, conforme diz Barroso (1996) ao nos informar que a miscigenação que deu origem à nova sociedade portuguesa se iniciou por meio do “caldeamento”, isto é, através do cruzamento entre negros africanos, árabes e mouros, de acordo com a afirmação de Barroso (1996, p. 16) quando diz: “também o caldeamento étnico tivera início não apenas em Portugal (com negros africanos, árabes e principalmente mouros) como nas ilhas atlânticas (entre brancos e negros e entre diversas nacionalidades negras)”.

É natural que essa mistura de raças também tenha se dado em São Tomé, onde foi mais acentuada, gerando assim, um “entrelaçamento cultural que viria a misturar elementos culturais europeus com traços das diferentes culturas africanas” (BARROSO, 1996, p. 16). Em virtude da excessiva quantidade de negros na ilha de São Tomé, faltava gente branca, especialmente da população europeia, para as atividades de administração dos negócios e da própria ilha. Foi então que a Coroa, pelos idos de 1539, permitiu que “mulatos ‘honrados e casados’ pudessem ocupar cargos e posições eminentes na municipalidade” (SCHWARTZ, 1988, p. 29).

Então, lutando pela proteção dos seus interesses, esses personagens enfrentaram os governos locais, na maioria corruptos, e com isso gerou descontentamento por parte da Coroa portuguesa. Foi assim que em 1620, a Coroa enviou para São Tomé e Cabo Verde mulheres sentenciadas com a finalidade minimizar a casta de mulatos, donde se conclui que essas mulheres seriam brancas (SCHWARTZ, 1988).

Assim, diante do fracasso dessa política em virtude de uma pequena população europeia, branca, e das disputas entre governadores, igreja e aqueles mulatos que ascenderam a postos de comando, aconteceu o que se poderia imaginar: abriu-se um caminho para a resistência escrava haja vista o elevado número de escravos negros africanos (SCHWARTZ, 1988).

Apesar da presença africana em Portugal ser muito menos do que nas Américas, não tendo quase deixado marcas no tipo físico da população ou nas suas tradições culturais, os escravos africanos buscavam formas de se inserir na nova sociedade, o que fizeram combinando elementos das culturas em contato (MELLO E SOUZA, 2006, p. 159).

De acordo com Barroso (1996) os primeiros carregamentos de negros trazidos para o Brasil eram compostos por “ardas, minas, congos, de São Tomé, de Angola, de Cabo Verde

e alguns de Moçambique” (BARROSO, 1996, p. 16). Logo após essas primeiras levas de escravos trazidos pelos portugueses, aportaram nas nossas terras “negros maometanos, malês muçulmanos, de nações mais adiantadas, como os haussás e jejês, que sabiam ler e escrever em árabe” (BARROSO, 1996, p. 16).

Esses negros já dominavam certas técnicas agrícolas como a criação de gado ou como o domínio do couro e do transporte utilizando a tração animal (boi) em virtude da organização social a que pertenciam e que “variavam entre hordas e monarquias mais ou menos avançadas, em muitas áreas do continente africano” (BARROSO, 1996, p. 16).

Não obstante o embrutecimento reinante nos canaviais e nos engenhos de açúcar brasileiros, houve um entrelaçamento de raças envolvendo brancos, negros e escravos que se transformou num “universo rico em complexidade e diferenciações sociais. Esta riqueza originava-se na divisão social do trabalho e na diversidade de ocupações e especialidades encontradas na economia açucareira” (BARROSO, 1996, p. 19).

Tem-se como verdadeiro, e é natural, o fato de que foi por meio da lavoura de cana de açúcar que surgiu uma sociedade brasileira denominada de açucareira, da qual brotou, também, o senhorio que se caracterizava por uma espécie de nobreza cuja base era a posse da terra e dos meios de produção, os engenhos, representados aqui pelo engenho e pelos processos de fabricação do açúcar.

Também era natural que o “senhor” das terras, ao exercer seu controle patriarcal sobre “*sua grande família*” (BARROSO, 1996, p.18), mantinha também o núcleo central da família, assim como diversos agregados e dependentes, incluindo também os escravos, os operários e os feitores trabalhadores nos canaviais.

2.2 Poder e escravidão

No entanto, eram os proprietários de terras e de engenhos de cana de açúcar quem realmente detinham o poder, apesar do rei de Portugal, porque, por serem ricos, poderosos e de enorme prestígio político, eram legitimados através da concessão do título de “senhor”. “O ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos” (ANTONIL, 1982, p. 7).

A história apresenta o seguinte aspecto sobre a formação, constituição e poder da família brasileira:

De todos os que estivessem incluídos no seu universo de poder, fossem escravos, assalariados ou familiares, o senhor exigia completa submissão, exercendo sobre eles o poder incontestável de arbítrio. A ele cabia dar o exemplo, mandar e proteger “sua gente”; aos demais restava servir, obedecer e zelar pelo poder do senhor (BARROSO, 1996, p. 18).

“Nesse cenário, igualavam-se em inferioridade e em obediência ao senhor, os operários, os escravos, os homens livres e até mesmo os filhos desses senhores, que por serem ao mesmo tempo generosos ou cruéis e violentos, os tratavam como servos” (FARIAS, 2015, p. 18). Interessante observar que nessa sociedade a estratificação social era formada de apenas duas categorias, de acordo com Schwartz (1988, p. 214) ao afirmar que “a distinção social máxima sobre a qual assentava a sociedade brasileira era a divisão entre escravos e livres”.

[...] as diferenças entre escravos e os empregados livres não eram grandes, sendo evidentes na impossibilidade que tinham de mudar de senhor, a não ser que fossem vendidos, na obrigatoriedade de executar certas tarefas que os livres podiam se recusar a fazer, e na maior violência dos castigos físicos (MELLO E SOUZA, 2006, p. 159).

Então, naquelas circunstâncias, ou seja, na sociedade açucareira, em que o senhor de engenho era a principal figura e autoridade máxima, desaparecia a diferença entre escravos e indivíduos livres, haja vista que todos, sem exceção, inclusive os filhos do senhor do engenho, eram tratados como servos, ou seja, escravos e filhos eram tratados igualmente pelo senhor do engenho, a quem todos deveriam pedir a bênção e também o perdão, posto que esse senhor poderia ser generoso ou mesmo violento e cruel.

Apesar de tanta gente os engenhos de cana pareciam ter certa organização no quesito divisão do trabalho porque “as mulheres trabalhavam nas caldeiras ou alimentando de cana as moendas, os meninos tangiam os bois ou cavalos que as impulsionavam (SCHWARTZ 1988, p. 138). Nos canaviais, as mulheres negras auxiliavam os homens, recolhendo a cana cortada por eles” (BARROSO, 1996, p. 20).

Sendo assim, “a escravidão negra foi por excelência a instituição que mais sobressaiu na sociedade colonial brasileira. Isso porque também havia naquela época a escravidão de mouros e judeus tendo Portugal se ‘especializado’ na captura de negros africanos” (FARIAS, 2015, p. 18), como afirma Schwartz (1988, p. 214): “a escravidão no

mundo português passou a ser cada vez mais associada aos africanos e seus descendentes”. Confirmando, Freyre (2003, p. 35) destaca que “transportam-se da África para o trabalho agrícola no Brasil nações quase inteiras de negros. Uma mobilidade espantosa”.

Tendo em vista a grande quantidade de escravos, seria natural que tanta gente se aglutinasse em torno de líderes ou de manifestações religiosas com a finalidade de amenizarem as angústias da escravidão e também como forma de livrarem-se da violência dos senhores de engenhos que, segundo Schwartz (1988), por ser exagerada, chegava muito próximo ao sadismo. Schwartz (1988, p 123) informa que “escravos eram queimados ou chamuscados com cera quente, marcados na face ou no peito, torturados com ferro em brasa, tinham as orelhas ou o nariz decepados ou sofriam bárbaros abusos sexuais em consequência de ciúme”. Essas eram algumas das formas de manutenção do poder e da ascendência sobre os escravos e até mesmo sobre pessoas das suas próprias famílias, incluindo seus filhos, numa demonstração de força, prestígio e poder, dos quais os senhores de engenho não abriam mão.

Tendo em vista que a confinamento dos escravos em área controlada pelos senhores de engenho, seus proprietários, impedia a manutenção de laços de amizade e até mesmo familiares ou ainda relações com pessoas do mesmo grupo social, surgiram as primeiras rebeliões negras, principalmente na Bahia, no início do século XIX.

Foi a partir dessa situação de submissão e violência que os negros escravizados perceberam que poderiam dar um novo rumo às suas vidas através de métodos e técnicas que minimizariam suas agruras. “Os escravos [...] aprenderam que muitas vezes havia espaço para manobras no âmbito das restrições da escravidão na grande lavoura” (SCHWARTZ, 1988, p. 142).

Sendo assim, os escravos desenvolveriam meios de defesa da violência física e mental patronal através da adoção de técnicas como a luta (capoeira²²), a fuga ou a imersão nos mistérios sobrenaturais, em particular nos rituais como a coroação de reis, as danças, as festas, as recreações haja vista que “no engenho e na economia açucareira, em geral, o trabalho era intenso, não sobrando aos escravos tempo suficiente para o lazer” (BARROSO, 1996, p. 21).

²² A capoeira ou capoeiragem é uma expressão cultural brasileira que mistura arte marcial, esporte, cultura popular e música. Desenvolvida no Brasil por descendentes de escravos africanos, é caracterizada por golpes e movimentos ágeis e complexos, utilizando primariamente chutes e rasteiras, além de cabeçadas, joelhadas, cotoveladas, acrobacias em solo ou aéreas. Fonte: <https://bit.ly/1RPKKOf>.

2.3 Primeiros sinais das manifestações populares

Nessas condições, uma das alternativas para amenizar o sofrimento social e moral e o arrefecimento da lida diária, foi a criação de alternativas que pudessem diminuir as tensões entre os negros cativos e os seus donos ou os donos dos engenhos de cana de açúcar. Foi assim que surgiu um tipo estranho e controverso do que convencionou-se chamar de “incentivos positivos” que seriam recompensas pelo trabalho. Como isso era feito?

Inicialmente é importante lembrar que nos engenhos de cana de açúcar, a divisão do trabalho se dava em função do sexo, em que algumas atividades eram feitas por homens e outras por mulheres. “Trabalhos de campo mais pesados - cavar, desmatar, cortar lenha - eram feitos por homens; as mulheres trabalhavam ao lado destes na mondadura²³ e no corte de cana. [...] raramente aparecem homens arrolados como moedores. Meninos dirigiam os bois ou cavalos que impulsionavam a moenda” (SCHWARTZ, 1988, p. 137, referências nossas).

A divisão do trabalho por sexo tinha ainda algumas características e dentre estas, os homens eram responsáveis pelo trabalho nas caldeiras, fornalhas e tachos enquanto que as mulheres tinham ao seu cargo a moagem, o transporte do bagaço e tudo relacionado com a moenda. Havia umas atividades dirigidas aos homens e outras às mulheres, mas o que necessitasse de força ou de supervisão eram os homens que executavam e o que necessitasse de precisão eram as mulheres as responsáveis por essas tarefas. “Fica evidente, porém, que as mulheres eram parte essencial da força de trabalho cativa exerciam ocupações cruciais para o processo” (SCHWARTZ, 1988, p. 138).

Então, houve a necessidade de uma vigilância mais ativa quanto ao processo de fabricação do açúcar, que era uma atividade bastante complexa, no sentido de impedir sabotagem ou negligência propositais por parte dos negros em retaliação ao trabalho forçado e exageradamente longo, numa forma de vingança por parte dos escravos. “Embora os senhores pudessem forçar os cativos a cumprir certas tarefas desagradáveis no processo de beneficiamento, a maioria encontrava meios melhores e mais eficazes de assegurar a execução adequada do serviço e de prevenir interrupções intencionais na produção” (SCHWARTZ, 1988, p. 139). Por esse trecho percebe-se, claramente, que havia sim sabotagem ou negligência, tanto que havia modos de prevenção, principalmente por parte dos feitores ou dos fiscais.

²³ Ato ou efeito de mondar, de limpar o terreno de ervas daninhas; monda. (Fonte: <<https://bit.ly/2CbdAwT>>).

Esses aspectos denotam a existência de possibilidades de abrandamento das atividades dos escravos no sentido de evitar essas insubordinações e ao mesmo tempo tornar os cativos menos exigentes ou mais sociáveis. Nesse sentido, Schwartz (1988, p. 139) afirma o seguinte: “os senhores de engenho precisavam encontrar outras formas de extrair a qualidade necessária para esses serviços. O método usado consistia de incentivos”.

Por sua vez, esses incentivos se transformaram numa técnica para obter atitudes cooperativas, pelo menos momentaneamente, dos escravos e variavam bastante em sua natureza. Por exemplo, em algumas fases da fabricação do açúcar os subprodutos líquidos e garapas alcoólicas eram distribuídos como recompensa pelo trabalho, inclusive os barqueiros e os catadores de mariscos, a fim de que todos se sentissem satisfeitos. Interessante é que a bebida podia ser trocada por produtos alimentícios com aqueles cativos que não tinham direito a ela. Essas liberalidades não convenciam a totalidade dos escravos, mas alguns aceitavam. Importante salientar que apesar de tudo, o modelo de escravidão tornou-se mais flexível chegando ao ponto dos escravos fazerem o cultivo de seus próprios alimentos nos momentos de tempo livre.

No entanto, essas formas de abrandamento do árduo trabalho não foram suficientes para diminuir as demandas por formas de ações que pudessem abrandar o sofrimento da vida diária. Então, seria natural o surgimento de manifestações que pudessem minimizar o intenso trabalho escravo. Foi exatamente nesse cenário que surgiram as primeiras reivindicações de liberdade ou de suavização do trabalho forçado culminando com uma fuga ou rebelião de escravos do Engenho Santana, na Bahia, no ano de 1789 (BARROSO, 1996).

Importante lembrar ainda que aconteceu uma insólita negociação que permitiu a esses escravos a volta ao trabalho, mas de forma que fosse consentido o “brincar, folgar e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos impeça e sem que seja preciso licença” (SCHWARTZ, 1988, p. 142).

[...] as culturas negras são uma síntese e resultam do diálogo entre as tradições africanas, europeias e indígenas, fundam-se dos jogos de linguagem, intertextuais e interculturais, que performam. A esta discussão acrescentamos que a cultura negra encontra-se em constante conflito com as estruturas de dominação onde novas sínteses são produzidas pela população histórica afrodescendente (NUNES, 2010, p. 48).

Dessa forma, para Barroso (1996), as manifestações populares que viriam dar origem ao reisado apareceram, no século XVIII, sendo originado na época do Brasil colonial,

quando reuniu referenciais culturais vindos da África e dos indígenas. “Naquele período em que o Brasil era colônia portuguesa, cuja sociedade se ancorava na produção açucareira e na pecuária, a Igreja mantinha diversas formas de trazer para a congregação, os negros, os pagãos e os mestiços” (FARIAS, 2015, p. 19). “Nos engenhos de cana, a presença da Igreja era de importância vital para a boa ordem dos trabalhos” (BARROSO, 1996, p.23), tanto que o padre, na maioria das vezes, era filho do senhor do engenho ou alguém a seu serviço, inclusive recebendo pagamento monetário pelos serviços eclesiais (BARROSO, 1996).

Para Mello e Souza (2006), o poder de Portugal nas questões relacionadas à religião foi muito competente porque soube impor suas crenças aos povos africanos, nomeadamente aqueles da foz do Rio Zaire, em volta da metade do século XV.

Tamanha foi sua competência que conquistou o rei Nzinga Kuwu, conseguindo deste rei e dos membros da elite real o uso dos próprios nomes dos reis de Portugal, para em seguida serem batizados com muita pompa e festas.

Inicialmente apenas o rei do Congo e um de seus filhos foram ungidos pelo sacramento do batismo o que chegou a causar revolta na aristocracia, haja vista que esta se sentira enfraquecida e ao mesmo tempo desprotegida dos benefícios divinos ou sobrenaturais, provocando, assim, um mal-estar no reino.

Como em Soyo, os membros da elite excluídos do batismo manifestaram o seu descontentamento com isso, e a hierarquia foi novamente invocada como justificativa: que se acalmassem, que o receberiam quando a mulher, o filho e o irmão do *mani* Congo também se tornassem cristãos. Talvez a preocupação desses nobres, aos quais o batismo era negado, se referisse justamente às hierarquias, pois poderiam estar sendo rebaixados com a exclusão do novo rito religioso adotado pelo rei. E também como em Soyo, ao batismo seguiram-se festas, danças e queima de ídolos, como chamavam os portugueses as figuras de culto que não fossem as cristãs (MELLO E SOUZA, 2006, p. 59).

É importante frisar a importância portuguesa sobre suas colônias além da visível ascendência da Igreja ou da religião (BARROSO, 1986) sobre os escravos em particular, aspectos que culminariam com o benzimento das máquinas, dos bichos, dos carros de bois que eram enfeitados com flores e folhas entrelaçadas, das pessoas incluindo os escravos, enfim de tudo que fosse direta ou indiretamente envolvido com a produção de cana de açúcar e do próprio açúcar, haja vista que o término da safra coincidia com o início das atividades produtivas no segundo semestre do ano (BARROSO, 1996).

No entanto, uma eventual recusa à benção dos negros ensejava uma revolta que culminava com a recusa ao trabalho por parte dos escravos que almejavam além dessa bênção, a participação em algum tipo de festejo ou solenidade ou qualquer ritual que pudesse minimizar o sofrimento através dos serviços eclesiais, haja vista que “os indivíduos viviam processos traumáticos de quebra das estruturas sociais que davam as bases de sua inserção no mundo, tendo que encontrar novos termos de convivência e de apreensão da realidade ao seu redor” (MELLO E SOUZA, 2006, p. 147).

Dessa forma, o fato de haver uma grande concentração de escravos africanos na lavoura de cana de açúcar, havia também a possibilidade do surgimento de novos traços culturais. Passado algum tempo, isto foi verificado através do aparecimento da capoeira e outras manifestações como as lutas, as danças, os cânticos, os folguedos, as crenças, etc., sendo que “era a herança africana o que mais distinguia os escravos, presente em formas de falar, na música e na dança que tocavam quando se reuniam” (MELLO E SOUZA, 2006, p. 159).

Nesse sentido, Barroso (1996, p. 62) assevera que:

A partir do contato inicial, os portugueses empreenderam no Congo um processo de evangelização e tutela cultural que teve por objetivo imediato a nobreza do então florescente império, particularmente os seus reis que, além de tomarem nomes portugueses e se batizarem, passaram a comandar uma cruzada de cristianização abrupta do seu próprio povo.

2.4 O embrião do Reisado

A mistura das atividades sociais e trabalhistas em sincronia com a religião cristã no meio escravo terminaria por favorecer o surgimento de manifestações com simbolismo religioso e pagão ao mesmo tempo. “Então, uma das manifestações culturais que representa essa simbiose é, sem dúvida o reisado posto que a simbologia criada em torno dos Reis Magos que visitaram o menino Jesus se mistura com a simbologia dos reis políticos, notadamente aqueles do Congo da África” (FARIAS, 2015, p. 21).

Por outro lado, Barroso (1996, p. 62) nos oferece essa indicação afirmando que “do mesmo modo, a escolha e as solenidades de entronamento dos reis de Congo passaram a sofrer a influência da igreja católica, sendo muitos deles coroados por altas autoridades eclesiásticas”.

Ora, grande parte das solenidades litúrgicas relacionadas com os Reis Magos eram realizadas no interior dos templos, mas pouco a pouco, em virtude da grandiosidade dos eventos

e da incapacidade das igrejas comportarem tanta gente, passaram a ser realizadas a céu aberto, nas ruas e praças, surgindo, assim, os cortejos como atualmente são verificados nas manifestações do tipo reisados, bois, torés, coco, etc., vinculados às igrejas católicas que encenavam temas ligados aos Reis Magos, fazendo surgir, também, grupos de pedintes que, anunciando o nascimento do menino Jesus, visitavam as casas para solicitarem prendas. “No que diz respeito às festas de rua promovidas pelos ofícios, era crescente a presença de folias e jogos diversos, sendo comum o embate de grupos vestidos à mourisca” (MELLO E SOUZA, 2006, p. 34).

Interessante observar que, havia representações proporcionadas pelos nobres para o divertimento da corte ao mesmo tempo em que nos seus passeios foram incorporadas as danças por ocasião das festas com a intenção de reforçar o poder do rei (MELLO E SOUZA, 2006).

Foi assim que na sociedade canavieira daquela época começaram a surgir manifestações que no futuro iriam se transformar em diversas culturas e dentre estas, o reisado. “A grande concentração de populações negras nas zonas açucareiras, favorecia o florescimento de traços culturais próprios” (BARROSO, 1996, p. 22). Essas manifestações se constituíam de cantigas de cunho religioso, “lutas ou truques corporais para se defenderem das agressões impostas pelos senhores de engenho” (FARIAS, 2015, p. 21). Barroso (1996, p. 71) fala que “desde o início, ao lado dos cânticos religiosos processionais, as confrarias de pretos (e mesmo algumas de brancos) representavam coroações de reis, embaixadas reais e batalhas”.

Os escravos buscavam nos folguedos religiosos uma forma de manter viva a sua cultura, mas também se utilizavam dessas práticas, na maioria das vezes contra a vontade de seus senhores, como um momento de lazer, de solidariedade e de autonomia, onde buscavam romper com a vida cotidiana (NUNES, 2007, p. 77).

Tem-se como certo que esse foi o primeiro esboço de manifestação cultural que perdura nos dias atuais pelo Brasil, notadamente no Nordeste, destacando-se o reisado. Novamente Barroso (1996, p. 75) reafirma o seguinte para demonstrar essas assertivas: “além dos cânticos e cortejos devocionais, das coroações e entretenimentos reais, os Congos incluem toda uma parte dramatizada, composta de embaixadas reais e batalhas”, mesmo considerando que “a cultura negro-africana não era de modo nenhum coletivista e uniformizadora. Pelo contrário, em suas manifestações artísticas (diferentemente do que acontece com os ameríndios) destaca-se a livre vazão da individualidade e dos impulsos pessoais” (BARROSO, 1996, p. 22).

Já Cunha Jr, Silva e Nunes (2011, p. 49) afirmam que já havia certa organização nas manifestações culturais apresentadas pelos escravos africanos: “Em Milagres, essa manifestação de origem banto africana apresenta como uma de suas características mais fortes um cortejo real e festivo, em que pela via das músicas e das danças, os integrantes se encontram com suas raízes ancestrais e louvam Nossa Senhora do Rosário”.

De acordo com Farias (2015, p. 22) “parece evidente que esse tipo de comportamento social não agradaria aos senhores de engenho por receio de que os negros cultivassem suas raízes históricas, incluindo a coroação de reis negros, tornando-os muito próximos de seus antepassados”. O maior receio dos senhores de engenho era “a possibilidade de rebeliões e fugas com o respectivo retorno à África” (FARIAS, 2015, p. 22), situação sempre esperada pelo senhorio, apesar da liberalidade com que tratava os escravos ao permitir algumas manifestações “por considerarem que estas promoviam o extravasamento das tensões, embora outros não concordassem” (FARIAS, 2015, p. 22).

Sempre havia aqueles que, por não entenderem os rituais e batuques dos negros, eram favoráveis à repressão aos ajuntamentos desses escravos quando estes andavam, dançavam e corriam em volta de tambores, considerando que essas manifestações eram potencialmente perigosas por conterem atitudes subversivas (MELLO E SOUZA, 2006).

Em um quadro de ambiguidades e ameaças, medos e negociações, as práticas que remetiam às origens culturais dos escravos eram muitas vezes vistas pelos senhores como benéficas à consolidação de seu domínio, não só por serem fator de arrefecimento das tensões cotidianas, como por reforçarem a separação entre o mundo dos “brancos” e dos “negros” (MELLO E SOUZA, 2006, p. 229).

Mesmo assim, paradoxalmente, quando os senhores de engenho promoviam suas festas para comemorarem importantes acontecimentos, convocavam seus escravos para participarem dessas festividades.

As festividades promovidas pela Coroa e pelas autoridades municipais, como entradas reais, aclamações, casamentos e aniversários de membros da família real, eram ocasiões em que se encontravam, sendo inclusive incorporados nos cortejos e chamados, ao lado de outros grupos, a apresentarem suas músicas e danças exóticas (MELLO E SOUZA, 2006, p. 159-160).

Aparentemente esse tipo de comportamento seria incoerente haja vista que de um lado eram proibidas as confraternizações e os encontros sociais dos escravos, acreditando o

senhorio que estes tinham segundas intenções relacionadas com fugas, roubos e rebeldia, e, de outro lado, os convidavam para as suas próprias festividades.

[...] quando se reuniam para folgar nos domingos e celebrar os dias santos, já se adaptando ao calendário português, eram frequentemente cerceados pelos representantes da administração real, sob a alegação de que roubavam carneiros, patos e galinhas, que, junto com pão e vinho adquiridos com dinheiro furtado de seus senhores, eram consumidos durante as festas que promoviam. E, mais grave ainda, tais ocasiões seriam propícias para o planejamento de fugas e rebeliões, levando à sua proibição [...] (MELLO E SOUZA, (2006, p. 160).

Assim, havia repressão “por parte dos colonizadores e dos senhores de engenho, ao mesmo tempo em que estes incorporavam traços de outras culturas em seus ritos e festas religiosas, como a afeição pelo mítico e por coisas relacionadas a alma de índios e negros” (FARIAS, 2015, p. 23).

Verifica-se, dessa forma, o início de nova identidade cultural brasileira por meio da ligação das raças e culturas fazendo nascer a nova nação brasileira. “E do convívio e das inter-relações desse caos foi emergindo, no cotidiano, essa categoria de colonos que, depois, foi se descobrindo como ‘brasileiros’” (NOVAIS e SOUZA, 1997, p. 23).

Sabendo-se que no período de colonização o que realçava era a movimentação de pessoas originadas de lugares distantes e diferentes, com culturas diferentes, ao desembarcarem em nossas terras, se percebiam como “móbil, instável, e mais ainda dispersa, a população na Colônia devia provavelmente angustiar-se diante da dificuldade de sedimentar os laços primários” (NOVAIS e SOUZA, 1997, p. 21), principalmente porque a sociedade brasileira se alicerçava na dicotomia escravos e livres, herança da lei romana que entendia os indivíduos com direitos de pessoa e propriedade e assim, na teoria, poderiam exercer direitos de cidadãos enquanto que outros não podiam (SCHWARTZ, 1988, p. 214).

Para Schwartz (1988, p. 213) “no Novo Mundo, a existência de escravos e a formação de uma população de origem mestiça criaram novas realidades sociais que precisavam ser conciliadas aos princípios portugueses de organização social para cá transferidos”, ainda que se reconheça que o núcleo principal da origem da população brasileira não se limite apenas à escravidão, haja vista esta ser uma atividade “relativamente marginal aos princípios essenciais da organização da sociedade por ordens como se desenvolveu na Europa” (SCHWARTZ, 1988, p. 213).

Dessa forma, a lavoura de cana de açúcar que era a principal atividade agrícola e comercial da época, foi a responsável por ampliar algumas categorias sociais, transformando certos indivíduos vindos de Portugal em pessoas de qualidade que não teriam oportunidade de ascensão social na sua terra natal, o que, por outro lado, “criou um novo estado de plebeus formado pelos escravos” (SCHWARTZ, 1988, p. 214), o que permitiu o surgimento de nova hierarquia baseada na raça, na aculturação e nas condições sociais.

Assim, “a sociedade brasileira não foi uma criação do escravismo, mas o resultado da integração da escravidão da grande lavoura com os princípios sociais preexistentes na Europa” (SCHWARTZ, 1988, p. 214).

É importante lembrar que havia uma grande resistência e receio por parte dos senhores de engenho de que os escravos viessem a se apegar aos seus rituais culturais e assim, “contra esta pretensão, contava o empenho dos brancos em manter-lhes dispersas as etnias, bem como em exercer o controle e a imposição cultural”. Além disso, conforme Barroso (1996, p. 22), “a questão era: permiti-los ou proibi-los? em defesa da proibição, argumentava-se que tais folguedos religavam os escravos às suas antigas nações, reacendiam os hábitos bárbaros e tiravam-nos do trabalho”.

Sendo assim, os senhores de engenho foram aconselhados por um jesuíta italiano de nome André João Antonil a permitir as festividades e os cânticos, as rezas e as danças porque essas atividades contribuía para a satisfação dos negros uma vez que os folguedos serviam como uma forma de aliviar-lhes o sofrimento da lida diária assim como para não conservá-los melancólicos, ao mesmo tempo em que lhes eram permitidas as coroações de reis imaginários, cantos e festas (BARROSO, 1996; MELLO E SOUZA, 2006).

Antonil (1982, p. 38, grifo nosso) descreve essa situação afirmando o que se segue:

Negar-lhes totalmente os seus folguedos, que são o único alívio do seu cativo, é querê-los desconsolados e melancólicos, de pouca vida e saúde. Portanto, **não lhes estranhem os senhores o criarem seus reis, cantos e bailes** por algumas horas honestamente em alguns dias do ano, e o alegrarem-se inocentemente à tarde depois de terem feito pela manhã suas festas de Nossa Senhora do Rosário, de São Benedito e do orago da capela do engenho, sem gasto dos escravos acudindo o senhor com sua liberalidade aos juizes, e dando-lhes algum prêmio do seu continuado trabalho, porque, se os juizes e juizas da festa houverem de gastar do seu, será causa de muitos inconvenientes e ofensas de Deus, por serem poucos os que o podem licitamente juntar.

Dessa forma, as manifestações de insatisfação em relação aos esforços físicos dos negros, assim como a violência sobre eles são percebidas favorecendo o surgimento de defesas físicas e sociais. “As festas, orações, danças e lazer dos escravos, surgindo assim, as primeiras aparições de traços das atuais festas populares, notadamente o reisado” (FARIAS, 2015, p. 24), “revela já no início do século XVIII, **um folguedo de ‘reis’** no engenho e de um rei negro. Tais festas, além de permitidas pelos senhores, deviam ser por eles financiadas [...]” (BARROSO, 1996, p. 22, grifo nosso).

Os mantos, roupas especiais, coroas, cetros e tronos são descritos por diversos observadores das congadas e aparecem em imagens que registra essas ocasiões. As roupas provavelmente eram feitas por iniciativa das pessoas que as vestiam, sendo mais um indício do esforço financeiro exigido para a ocasião (MELLO E SOUZA 2002, p. 217).

Por sua vez, Souza (2006, p. 160) também menciona a coroação de reis negros em Lisboa, no séc. XVI, ao afiançar que “em 1563, o corregedor de Colares, a 25 quilômetros de Lisboa, acabou com uma ‘festa de negros’ onde haviam eleito um rei. Percebemos, assim, que entre os costumes dos africanos em Portugal no século XVI estava o de elegerem e festejarem reis”.

Portanto, verifica-se que a coroação de reis negros no Brasil foi importada de Portugal e trazida pelos colonizadores, isto é, “esses costumes, incluindo rezas, cânticos, vestes, mística, sagrado, etc., se instalaram no território brasileiro com a chegada dos portugueses e não tardaria sua aparição nos canaviais e terreiros para onde foram trazidos os negros africanos” (FARIAS, 2015, p. 24).

Levando em consideração que “nenhum outro animal pode ser cultural à medida que não muda sua maneira de ser e sua forma de transformar o mundo em que vive” (CUNHA JR; SILVA; NUNES, 2011, p. 157), os colonizadores ajuntavam os negros e os índios ao redor de seus reis, com a finalidade de os atraíam para a religião católica, tendo como resultado a mistura entre o sagrado e o profano, na criação das várias manifestações culturais, sendo que uma dessas manifestações é justamente o reisado, ainda que se saiba que “no universo da cultura popular e particularmente das manifestações artísticas do Nordeste Colonial não é tarefa fácil distinguir a procedência étnica de seus diversos elementos, tal o entrelaçamento existente entre eles” (BARROSO, 1996, p. 36).

A dimensão educativa da festa expressa-se, especialmente, numa ambiguidade 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 (PESSOA, 2005, p. 39).

“Essa fusão de elementos culturais diferentes fez com que o reisado tivesse duplo enfoque, sendo que os reis podem ser tanto de nações africanas (reis do Congo), quanto os “Reis Magos” do catolicismo, que por coincidência, o rei católico Baltazar era negro” (FARIAS, 2015, p. 25). É importante observar que apesar desse duplo enfoque e apesar da evidente presença de vestígios relacionados com os reis africanos, a manifestação cultural reisado tem como fonte principal de inspiração os Reis Magos. Isso é fácil de verificar posto que as apresentações dos reisados se concentram num momento do ano que coincide com a data de nascimento do menino Jesus, ou seja, o reisado se refere à data natalina, ainda que a brincadeira considere os reis africanos também como fonte inspiradora.

Apesar de certa contradição nas palavras do pesquisador Oswald Barroso em que este afirma:

O reisado é a incorporação do arquétipo do rei, que, dentro de cada roceiro, cada carroceiro, cada biscateiro, há um rei dentro de si. Eles vivem desencantados nessa vida comum, e, na brincadeira eles se encantam e entram em outra dimensão da realidade, do maravilhoso. Nessa dimensão, eles são reis, rainhas, embaixadores. Então eles vivem a dimensão do eterno, do paraíso, da utopia. Vivem a dimensão do sagrado (CARVALHO, 2009, p. 99).

Por outro lado, o mesmo pesquisador reconhece que o reisado tem inspiração além dos reis africanos, de modo que parece ser duas fontes inspiradoras para essa manifestação cultural: os reis africanos e os Reis Magos, relacionados com o nascimento do Menino Jesus.

Os Mestres são unânimes em afirmar que o Reisado liga-se ao nascimento do Menino Jesus e à visita feita a ele pelos três Reis Magos. Em Baltazar, o rei negro, encontram a explicação para a presença do Rei de Congo. Deste modo, Baltazar é o Rei de Congo, o Santo Rei (BARROSO, 1996, p. 240).

Não é sem razão que durante o IV Encontro Mestres do Mundo, realizado na cidade de Juazeiro do Norte, no ano de 2009, o pesquisador Oswald Barroso defendeu o registro da tradição cultural reisado como um patrimônio cultural, da mesma forma que foram reconhecidas a *capoeira* e a *fabricação artesanal do pão de queijo*, ao se expressar da forma abaixo em reportagem de Morillo Carvalho para a Revista Encontros Mestres do Mundo.

O reisado é um dos mais representativos. Está presente no conjunto do Brasil, incorporado na vida popular e, longe de desaparecer, há cidades no Ceará, por exemplo, que reúnem mais de 50 grupos de reisados de vários tipos. Além disso, tem uma complexidade que eu penso que outros folguedos não têm. Um apanhado dessas nuances seria fundamental não só para entender o Brasil, mas a alma humana (CARVALHO, 2009, p. 99).

De acordo com Mello e Souza (2002, p. 25) “a associação entre o rei e a divindade está presente na grande maioria das culturas documentadas através dos tempos”, demonstrando que essa coexistência entre o poder econômico e social com o divino, transformava os poderosos em representantes dos céus. “Os reis medievais europeus, entre eles os ibéricos, como os reis de outros tempos e lugares, personificaram não apenas o poder político, mas também o religioso. Eram homens, mas intermediários de Deus” (MELLO E SOUZA, 2006, p. 28).

A permanência do rei negro em diferentes sociedades e épocas, assumindo papéis reais e imaginários, sendo chefe político e centro da festa, justifica-se por ser ele elemento que aglutinava território e súditos, dos quais recebia homenagens e tributos. Parte da força do rei vinha da sua ligação com o divino, do seu papel de elo entre o terreno e o além (MELLO E SOUZA, 2006, p. 325).

Assim, uma das manifestações culturais mais relevantes, mais tradicionais e mais típicas do Nordeste brasileiro, especialmente a região do Cariri cearense é o reisado, “denominação erudita para os grupos que cantam e dançam na véspera e dia de Reis (6 de Janeiro)” (CÂMARA CASCUDO, sd., p. 774).

Originalmente denominavam-se Reisados pequenos grupos de brincantes que, à semelhança dos Ranchos de Animais, reuniam-se em torno de um personagem (um animal, no caso dos ranchos), para apresentar espetáculos cantados, dançados e dramatizados, construídos de um único episódio. Sílvio Romero, em Cantos Populares do Brasil, cita vários Reisados como se fossem entremezes encenados isoladamente, entre eles o “Reisado da Borboleta, do Maracujá e do Pica-pau”, o “Reisado do João do Vale”, o “Reisado do Antonio Geraldo” (que ainda hoje existe no Ceará e trata da repartição do Boi), o “Reisado do Cavalo-marinho e do Bumba-meu-boi” (BARROSO, 1996, p. 41).

O reisado é, portanto, uma manifestação popularesca, distintiva do período natalino, tendo chegado ao Brasil pelas mãos dos negros africanos escravizados por colonizadores portugueses. “O Reisado chegou ao Brasil através dos colonizadores portugueses, que ainda conservam a tradição em suas pequenas aldeias, celebrando o nascimento do Menino Jesus” Gaspar (2009). “Em território cearense, entretanto, tendo chegado provavelmente no final do século passado, projetou-se de tal modo em quantidade e qualidade que hoje podemos dizer há

um reisado de Congos local, com variações próprias de figuras, entremezes, peças e embaixadas” (BARROSO, 1996, p. 84).

Então, um dos representantes do reisado tradicional e autêntico, com forte base nos reisados de Congo do Juazeiro do Norte e do Cariri cearense é o Reisado Brincantes Cordão do Caroá, que, como os demais reisados originados dos Congos, legou além da estrutura, os entronamentos e também os destronamentos, as batalhas reais, que no caso do Reisado Brincantes Cordão do Caroá se manifestam por meio das lutas de espadas, assim como o ritual, os entremezes²⁴ e toda a liturgia que inclui a religiosidade, a mística e a devoção (BARROSO, 1996).

2.5 Personagens de um reisado

Um reisado que tem como fonte inspiradora os reinos, sobretudo africanos, compõe-se das mesmas partes e da mesma hierarquia de um reinado verdadeiro, ou seja, é uma imitação ou simulacro de algum reinado antigo, cabendo notar que na brincadeira reisado, a figura principal é o mestre e não o rei ou a rainha.

A composição de um reisado em relação aos personagens é verificada através da presença do mestre, do contramestre, do rei, da rainha, dos Mateus, dos batuqueiros, dos embaixadores, dos dançarinos, etc.

Barroso (1996, p. 96), cita ainda como personagem, a Catirina, “também chamada antigamente de Lica, é a parilha do Mateus, sua noiva. Como ele, é um personagem cômico”. Mais adiante, no capítulo “VI - Categorias de análise de dados”, há a descrição mais detalhada de cada personagem.

²⁴ Representação teatral burlesca ou jocosa, de curta duração, que serve de entreato da peça principal (Fonte: <http://www.dicio.com.br/entremez/>).

CAPÍTULO III - As tradições populares e as modernas tecnologias

Tendo em vista que as tradições populares são transmitidas, de modo mais amíúde, através da oralidade, da repetição, da audição, da visão, etc., ou seja, “a aprendizagem dos ‘mistérios’ das brincadeiras é feita através do contato físico e da observação” (FARIAS, 2017, p. 27), aparentemente tem-se a impressão de que as modernas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (equipamentos digitais como computadores, tablets, smartphones, Internet, etc.) não fazem parte do mundo dos coletivos populares, uma vez que tais tradições são ancestrais e seus modos de transmissão não contemplam as modernas tecnologias como instrumentos facilitadores da aprendizagem, mas as utilizam para “sua produção, difusão, preservação e transmissão, seu armazenamento digital, suas filmagens, suas imagens, e, principalmente seu consumo” (FARIAS, 2017, p. 27).

Ao contrário da indústria cultural, os brincantes da cultura popular produzem cultura a partir de uma tecnologia mecânica simples, em tudo diferente da tecnologia característica do capitalismo tardio. A energia que as manipula é basicamente humana, centrada na corporalidade, no uso das mãos, do controle do processo produtivo/criativo pelo corpo, esvaziando assim os elementos da força produtoras do simulacro, reencantando-os, ao mesmo tempo em que trazendo-nos de volta para uma dimensão mais próxima do real (COSTA SILVA, 2008, p. 9).

Lóssio (2014, p. 2) afirma que: “hoje em dia a cultura popular ou folclore já não é mais identificada pelo anonimato, mas vista através de sua capacidade de sobrevivência diante do paradigma capitalista”. Contudo, não é necessariamente a tecnologia que constitui a cultura popular, mas sem aquela, boa parte das culturas sequer seriam conhecidas, subsistiriam no anonimato e no ostracismo. Lóssio (2014, p. 2) diz ainda que “assim, a cultura de massa envolvida no contexto urbano-industrial, apropria-se das mensagens dos meios de comunicação de massa para demonstrar sua existência”.

Discorrendo sobre a utilização da tecnologia na cultura popular e também sobre sua descaracterização, Carvalho (2006, p. 23) afirma que:

As tradições culturais populares são expressões artísticas que fazem uso de pouca tecnologia ou de um grau de tecnologia que não inclui os elementos característicos da segunda revolução industrial; na verdade, elas se restringem a utilizar, muitas vezes de modo reciclado, os produtos fabricados nos moldes da primeira revolução industrial. Lembremos que foi com a segunda revolução industrial que surgiram as primeiras expressões do simulacro, (a fotografia, o cinema, a gravação, o telefone, o rádio, a televisão: todos têm um suporte material, que gera, porém, um efeito imaterial).

O que se sabe é que em virtude do aparecimento das modernas tecnologias e do domínio do capitalismo, da globalização e da cultura de mercado as manifestações populares também sofreram mutações originando, dessa maneira, novas iniciativas culturais que “recriam e modificam suas convicções de resistência e suas formas de apropriação do real e do simbólico” (FARIAS, 2017, p. 27). “A globalização da economia, da política e da cultura se manifesta como um grande fato no Terceiro Mundo” (AZAR, 1994, p. 213). Por sua vez, Gohn (2011, p. 19) afirma que “com a globalização da economia, a cultura se transformou no mais importante espaço de resistência e luta social. Segundo alguns autores o conflito social central da sociedade moderna ocorre na área da cultura”.

Tanto isso se verifica, que “com a globalização, a abertura de mercados, a cultura passou a ser produto de exportação. A cultura popular cria e inventa formas de vida em seu cotidiano” (LÓSSIO, 2005, p. 1), compreendendo que ante a momentos de flexibilização de paradigmas e de câmbio e escambo em escala planetária, a inclusão dos processos de globalização no nosso dia a dia, torna-os propulsores das culturas populares ao mesmo tempo em que consomem e permitem a sua sobrevivência. A própria Lóssio (2005, p. 4) afirma que “na era da tecnologia da informação as tradições populares tornam-se atrativos para o setor econômico, a cultura passa a ser produto. A informação cultural é um lugar de encontro virtual onde os seus indicadores são importantes nos tempos de desencanto”.

A irrupção das novas tecnologias na economia mundial está transformando radicalmente a maneira de criar, produzir, distribuir e consumir os produtos culturais. As telecomunicações e a sua aplicação comercial nas empresas estão originando o nascimento de novos setores industriais que obrigam a uma revisão da definição clássica do produto cultural (MONTIEL, 2003, p. 159).

É compreensível, por outro lado, que as TIC, ao modificarem e transformarem quase todos os aspectos da vida social, como a economia mundial, por exemplo, tenham também, influenciado as manifestações populares a fim de torná-la, além de mais acessível e mais lucrativa financeiramente, mais adaptada aos novos tempos.

Montiel (2003, p. 160) afirma que “com a incorporação da tecnologia, que se torna cada vez mais acessível, chegando a amplos estratos socioeconômicos, as sociedades têm-se visto abastecidas por uma oferta cultural sem precedentes”. Farias (2017, p. 28) diz que “a difusão de CD, do DVD, dos vídeos diversos, das fotos, das páginas da Internet e de todo o imaginário simbólico através dos meios de comunicação tornou a cultura popular um bem de consumo da maior importância”.

O próprio Reisado Brincantes Cordão do Caroá, no ano de 2012, gravou e lançou um CD²⁵ com o título “Cordão do Caroá” em que seus integrantes interpretam 19 canções sendo algumas de autoria de membros do próprio grupo e outras de domínio público, como por exemplo, “Noite Serenou” de autoria do brincante Paulo Henrique Leitão (mestre do reisado) ou “Rei dos Peixes”, de domínio público, como forma de resgatar, registrar, preservar e difundir a cultura popular, participando, dessa forma, da indústria tecnológica que invade as tradições populares e transforma a cultura em objeto de desejo, e portanto, em artigo comercial. “A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, obus, míssil?) e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo...” (LÉVY, 1999, p. 19).

Pode-se falar de uma cultura do virtual ou de “cibercultura”. Os novos produtos da comunicação - Internet, os CDs ou os discos DVDs -, constituem-se os novos suportes de difusão da cultura. Esses estão sendo especialmente utilizados pelos grandes museus que participam ativamente no nascimento dessa nova indústria cultural (MONTIEL, 2003, p. 160).

Por outro lado, como novidade dos tempos atuais, aparecem algumas Organizações não Governamentais (ONG) cujas finalidades são a promoção, o desenvolvimento, a preservação, a divulgação e a transmissão da cultura popular “num processo de minimização da sinistra exclusão dos movimentos sociais e culturais” (FARIAS, 2017, p. 28).

O funcionamento de algumas dessas organizações está lastreado na preservação, na difusão e na valorização da cultura e das tradições populares, haja vista que ao longo do tempo, as manifestações populares sempre estiveram no submundo da sociedade, constituindo-se como elemento de segunda categoria ou de baixa categoria, servindo, em momentos oportunos, para o deleite da sociedade elitizada, uma vez que a própria classe trabalhadora, o proletariado não a valoriza como forma de emancipação política ou como orgulho de ser o protagonista.

Isso é uma verdade, porque está a olhos vistos, até mesmo porque “nas sociedades industriais, sobretudo nas capitalistas, o trabalho manual e o trabalho intelectual são pensados e vivenciados como realidades profundamente distintas e distantes uma da outra” (ARANTES, 1986, p. 14). O próprio Arantes (1986, p. 14) adverte que “essa dissociação entre ‘fazer’ e ‘saber’, embora a rigor falsa, é básica para a manutenção das classes sociais pois ela justifica que uns tenham poder sobre o labor dos outros”.

²⁵ Veja Figura 31 - Capa do CD do Reisado Brincantes Cordão do Caroá (frente e verso), p. 236.

No entanto, esse poder que uns têm sobre os outros não se manifesta nas classes proletárias em que, apesar de ser a protagonista, a construtora dessa cultura popular, não se sobrepõe sobre as classes empresariais e elitizadas da sociedade em geral, refletindo a afirmação da UNESCO (1996) quando diz que para os povos mais pobres seus próprios valores são os únicos que podem ser afirmados, mas mesmo assim, isso não acontece como se observa claramente.

Através de importantes autores como John Dewey (2008), Néstor Garcia Canclini (1983), Franz Boas (2005) ou Claude Lévi-Straus (1997), por exemplo, se percebe nitidamente a diferença entre alta e baixa cultura, entre cultura superior e inferior numa clara alusão à cultura popular como sendo uma cultura menor, justamente por ser do povo, o que a torna marginal junto com ele.

Complementando, Vicente (2015, p. 1), numa evidente referência ao tratamento dado à arte, à cultura, às tradições populares diz o seguinte:

O Ocidente definiu o que era religião. O que não era, virou credice. O Ocidente definiu o que era língua e os outros povos falavam dialetos. Então, na perspectiva do mundo ocidental, desde a era colonial, a arte era o que o Ocidente produzia e o que os povos não ocidentais produzia era artesanato. Tudo isso é uma construção ideológica.

Por outro lado, numa espécie de equipamento democrático por sua amplitude e facilidade de acesso, um dos instrumentos mais importantes para a preservação e difusão da cultura popular é, sem dúvida, a Internet com sua capacidade praticamente ilimitada de produzir, preservar, difundir e transmitir informações ensejando que os movimentos culturais e a própria cultura popular possam divulgar suas manifestações ou mesmo funcionar como fonte para novas aprendizagens culturais.

A discussão sobre a Sociedade da Informação deve levar em conta o contexto da Globalização, cujos efeitos decantados por vários pesquisadores, têm demonstrado um potencial de esgarçamento do tecido social, tendência de centralização de poder e homogeneização de comportamentos - com altos riscos às vozes dissonantes. Os benefícios sociais e econômicos são fortemente direcionados aos ricos e privilegiados de sempre (GUIMARÃES, 2005, p. 19).

Ao passar por transformações e redefinições para se adaptar ao novo momento e às transformações sociais, as tradições populares se apropriam das redes sociais e das TIC com a manifesta intenção de se preservarem e permanecerem atuais e atualizadas, objetivando sua sobrevivência e sua continuidade ao transmitir de geração a geração o conhecimento lúdico,

consolidando, desse modo, a salvação do patrimônio cultural brasileiro, significando dizer que a cultura popular não está totalmente ligada às práticas e tradições antigas, mas atendida com os novos tempos tecnológicos.

Em reportagem digital da Empresa Brasil de Comunicação S/A - EBC, o presidente da Comissão Nacional do Folclore, Severino Vicente afirmou que “a tecnologia da informação é um dos instrumentos mais importantes para se trabalhar o folclore e a cultura popular. É de fundamental importância. Está ajudando e vai ajudar muito mais a salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro” (VICENTE, 2015, p. 1).

Na mesma reportagem, o autor se expressou dessa maneira sobre o instrumental tecnológico nas tradições populares:

As ferramentas tecnológicas devem existir também para contribuir com o conhecimento de toda atividade cultural e artística. Então, vejo com muitos bons olhos. Em sala de aula, já mostrei para os alunos que essas possibilidades existem. Trouxe um vídeo que era um cordel transformado em desenho animado. Uma coisa não está lá e outra cá. Você pode estabelecer convergência entre o que há de tradição na cultura popular e o novo, essa tecnologia que pode nos servir (VICENTE, 2015, p. 1) (sic).

Nesse sentido, percebe-se a cultura como um bem cultural, mas também um bem comercial, sujeito às leis do mercado e dependente do capital e, por conseguinte, permanece não neutra e não isenta, uma vez que para se adaptar aos tempos modernos, os segmentos incluindo a cultura precisam estar em pares com o universo capitalista em que o consumo e o dinheiro são as molas impulsionadoras.

Montiel (2003, p. 162) afirma que “por razões de rentabilidade ligadas às grandes massas, as indústrias culturais hegemônicas tendem a impor um universo simbólico padronizado”. E complementa dizendo que “nada é feito de forma inocente (MONTIEL, 2003, p. 161).

La internalización de los procesos culturales es por lo menos tan importante como la de los procesos económicos. Las presiones de la denominada cultura popular ‘global’ son poderosas. Frecuentemente se aceptan, incluso con beneplácito, con alegría y entusiasmo. El peligro radica en que aneguen otros gustos e otros intereses. La conciencia de esta situación há hecho que en un mundo post-guerra fría surjan nuevas afirmaciones identitarias y que haya pueblos e líderes que recurran a la cultura propia como modo e autodefinirse y movilizarse. Para los más pobres, los valores propios son frecuentemente lo único que pueden afirmar. En muchos lugares se há producido un reagrupamiento convulsivo, una vuelta al tribalismo, en parte por reacción contra los efectos alienantes de la tecnología moderna a gran escala y la

desigual distribución de los beneficios de la industrialización²⁶ (UNESCO, 1996, p. 15).

Então, aquela cultura simples, inocente e espontânea, nascida do povo, parece perder espaço para as apresentações fantasiosas, superdimensionadas e superproduzidas. Muitas das festas populares que eram sazonais, como os carnavais do início das escolas de samba, os reisados na época natalina ou os bumba meu boi que tradicionalmente se apresentavam na época junina em São Luís (MA)²⁷ ou de Parintins²⁸ (PA) transformaram-se em artigos de exportação e atualmente há apresentações em amplos palcos durante o ano todo, conflitando com as apresentações em praças e terreiros de antigamente. São as “apresentações para turista ver”, conforme são popularmente conhecidas.

As manifestações populares (festas, danças, culinária, arte, artesanato, etc.) já não pertencem apenas aos seus protagonistas. As culturas tradicionais no mundo globalizado são também do interesse dos grupos midiáticos, de turismo, de entretenimento, das empresas de bebidas, de comidas e de tantas outras organizações sociais, culturais e econômicas. Temos como exemplo as festas populares juninas no Nordeste, especialmente em Campina Grande, na Paraíba, e Caruaru em Pernambuco; as Festas do Bumba-Meu-Boi em São Luiz, no Maranhão; Boi-Bumbá na Amazônia, especialmente em Parintins, Peão Boiadeiro em Barretos no Estado de São Paulo, a renovada literatura de cordel com os temas atuais que se apropriam dos acontecimentos midiáticos como a invasão do Iraque, o atentado de 11 de setembro nos Estados Unidos da América, a arte popular e o artesanato, os restaurantes fast-food de comidas típicas e tantas outras manifestações culturais populares, que agregam valores da sociedade midiática de consumo para se adequarem às demandas do mercado global na venda de produtos culturais diferenciados (TRIGUEIRO, 2005, p. 2-3).

Relativamente ao carnaval²⁹, observa-se que os desfiles das escolas de samba atuais, especialmente as do Rio de Janeiro, são verdadeiras afrontas ao que eram em seus primórdios, tamanha é a diferença de estrutura, divulgação, participação e grandiosidade, conforme

²⁶ A internalização dos processos culturais é pelo menos tão importante quanto a dos processos econômicos. As pressões da assim chamada cultura popular “global” são poderosas. Frequentemente são aceitos, mesmo com prazer, com alegria e entusiasmo. O perigo reside no afogamento de outros gostos e outros interesses. A consciência desta situação fez surgir novas reivindicações de identidade em um mundo frio pós-guerra e que existem pessoas e líderes que recorrem à sua própria cultura como forma de autodefinir e mobilizar. Para os mais pobres, seus próprios valores são muitas vezes a única coisa que podem afirmar. Em muitos lugares, houve um reagrupamento convulsivo, um retorno ao tribalismo, em parte como uma reação contra os efeitos alienantes da tecnologia moderna em larga escala e a distribuição desigual dos benefícios da industrialização.

²⁷ Município brasileiro e a capital do Estado do Maranhão. É a única cidade brasileira fundada por franceses no dia 8 de setembro de 1612, invadida por holandeses e colonizada por portugueses. (Fonte: <<https://bit.ly/2Pvdh1F>>).

²⁸ Município brasileiro no interior do Estado do Amazonas. Fonte: <<https://bit.ly/1M2nEUa>>.

²⁹ Carnaval é um festival do cristianismo ocidental que ocorre antes da estação litúrgica da Quaresma. Os principais eventos ocorrem tipicamente durante fevereiro ou início de março, durante o período historicamente conhecido como Tempo da Septuagésima (ou pré-quaresma). O Carnaval normalmente envolve uma festa pública e/ou desfile combinando alguns elementos circenses, máscaras e uma festa de rua pública. As pessoas usam trajes durante muitas dessas celebrações, permitindo-lhes perder a sua individualidade cotidiana e experimentar um sentido elevado de unidade social. Fonte: <<https://bit.ly/2N70ZiA>>.

testemunha a letra do Samba-enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano³⁰, do Rio de Janeiro, de autoria de Aluizio Machado, no ano de 1982, que diz: “[...] Super Escolas de Samba S/A, super alegorias envolvendo gente bamba, que covardia”.

A expansão do mercado capitalista, a sua reorganização monopolista e transnacional tende a integrar todos os países, todas as regiões de cada país num sistema homogêneo. Este processo ‘estandardiza’ o gosto e substitui a louça ou a roupa de cada comunidade por produtos industriais padronizados, os seus hábitos particulares por outros de acordo com um sistema centralizado, as suas crenças e representações pela iconografia dos meios de comunicação de massa: o mercado da praça cede o seu lugar para o supermercado, a festa indígena para o espetáculo comercial (CANCLINI, 1983, p. 65).

Tudo isso promovido pelos meios de comunicação de massa, tornando a cultura popular um produto oneroso e de valor econômico muitas vezes superior ao que já foram transformando o que era realmente popular em algo para deleite de turistas e de uma porção da sociedade abastada.

Até mesmo as fantasias que antigamente se usavam no carnaval, como Pierrot, Arlequim e Colombina³¹, trazidas do teatro e das comédias populares europeias se transformaram em produtos de museus uma vez que nos dias atuais as fantasias são, além de luxuosas, produzidas de conformidade com o receituário neoliberal em que o poder do dinheiro e do mercado é quem determina como devem ser. Então, temos os símbolos e as crenças das manifestações populares sendo substituídos por ícones e imagens que não levam em conta suas origens, mas o que determina o modelo capitalista, muitas vezes nem considerando os valores estéticos de tradições seculares.

Há, inclusive, o “Carnaval da saudade”³² como forma de reviver os tempos idos, numa clara demonstração de que aquela cultura foi substituída pela cultura do carnaval que a globalização (moderna tecnologia) impõe atualmente em que até mesmo o repertório musical

³⁰ Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano é uma das mais tradicionais escolas de samba da cidade do Rio de Janeiro. Fonte: <<https://bit.ly/2Cd4Nuu>>.

³¹ Pierrot, Arlequim e Colombina são personagens de um estilo teatral conhecido como Commedia dell’Arte, nascido na Itália do século XVI. Integrantes de uma trama cheia de sátira social, os três papéis representam serviços envolvidos em um triângulo amoroso: Pierrô ama Colombina, que ama Arlequim, que, por sua vez, também deseja Colombina. O estilo surgiu como alternativa à chamada Commedia Erudita, de inspiração literária, que apresentava atores falando em latim, naquela época uma língua já inacessível à maioria das pessoas. Assim, a história do trio enamorado sempre foi um autêntico entretenimento popular, de origem influenciada pelas brincadeiras de Carnaval. Apresentadas nas ruas e praças das cidades italianas, as histórias encenadas ironizavam a vida e os costumes dos poderosos de então. Fonte: <<https://abr.ai/2NEnCYF>>.

³² Uma das mais tradicionais festas carnavalescas de clubes sociais em Fortaleza.

das antigas marchinhas foi substituído por outros ritmos que em nada se assemelham ao carnaval tradicional.

Outro exemplo significativo, sobretudo no Nordeste brasileiro, são as quadrilhas juninas³³ que, trazidas para o Brasil pelos portugueses durante o nosso período colonial, perderam suas características de brincadeira sertaneja, caipira, matuta e passaram a utilizar o figurino das escolas de samba constituindo de fantasias homogêneas, de alto valor monetário, de design diferente, incluindo até mesmo concursos regionais numa disputa em que os meios de comunicação transformam o que antes era pura brincadeira em objeto de competição.

Em reportagem, o site “suapesquisa”³⁴ diz que “além de alegrar o povo da região, as festas representam um importante momento econômico, pois muitos turistas visitam cidades nordestinas para acompanhar os festejos”, numa clara alusão ao aspecto comercial da brincadeira promovido pelos meios de comunicação, sobretudo pela televisão.

Em outra reportagem do site “g1”³⁵, do dia 20-06-2016, lê-se o seguinte:

Em uma final regional disputada em clima de clássico de futebol, o Festival de Quadrilhas da Rede Globo Nordeste conheceu o grupo vencedor de 2016. A Tradição, do Morro da Conceição, na Zona Norte do Recife, saiu do Sesc de Goiana, na Mata Norte, com o principal troféu do torneio. Também soltou o grito de campeão e levou para a comunidade R\$ 12 mil.

Essa é mais uma demonstração de que as quadrilhas se preparam não com a finalidade de dançar e divertir, mas de competir e ao mesmo tempo utilizar a televisão, ou seja as modernas tecnologias, como forma de divulgação e preservação da cultura popular, ainda que desfigurando-a, modificando-a e transformando-a em artigo comercial. Até mesmo isso, é cultura, ou seja, um comportamento, um estilo de vida ou um modo de fazer.

Por outro lado, com caráter dúbio ou dicotômico, as culturas populares demonstram uma dualidade que envolve, de um lado a realidade da vida e, do outro, o ficcional, o imaginário

³³ A quadrilha é uma contradança de origem holandesa com influência portuguesa, da ilha dos Açores, e também inglesa, que teve seu apogeu no século XVIII na França, onde recebeu o nome de “cachorreira”, tornando-se popular nos salões aristocráticos e burgueses do século XVIII em todo o mundo ocidental. No Brasil, a quadrilha foi originalmente chamada de “Quadrilha de Arraiais”, e era parte das comemorações chamadas de festas juninas e surgiu inicialmente no Sul do Brasil, depois passando ser mais dançada no Nordeste ficando mais forró. Fone: <<https://bit.ly/2PUI1yS>>.

³⁴ Fonte: <<https://bit.ly/2LyqCoh>>. Acesso em 14-01-2017.

³⁵ Fonte: <<https://glo.bo/2Pp7yu8>>. Acesso em 14-01-2017.

e simbólico em que herdamos da infância a proximidade com as histórias dos encantados ou das fantasias e vivências oníricas.

Assim, essa mistura desperta nos meios de comunicação novos interesses num mundo globalizado em que o capital e o interesse financeiro estão acima da cultura e das tradições populares, aliás, acima até mesmo do próprio povo. “Quais são os efeitos da globalização na educação e na cultura através do mundo? Parece-nos que esta globalização tem a pretensão de homogeneizar as culturas e, evidentemente, a educação em nome da racionalização” (FAUNDEZ, 1994, p. 176).

As manifestações culturais populares têm esse caráter de ambiguidade entre o mal o bem, a vida e a morte, que transborda na nossa cotidianidade todos os limites dos exageros das emoções e desejos da aproximação da realidade com a ficção criada pela sociedade humana. São manifestações que estão associadas a essas dualidades do mundo real da vida e o mundo ficcional do imaginário simbólico, do disforme da natureza e as experiências oníricas que sempre fizeram parte das nossas histórias de encantados no mundo da infância e que chegam à vida adulta mais próximas da racionalidade. É a hibridização de tudo isso que dá a tônica à cultura popular no mundo globalizado pelos meios de comunicação e pelos novos interesses de consumo de bens culturais (TRIGUEIRO, 2005, p. 3).

Por sua vez, o professor do Departamento de Artes da Universidade de Brasília Nelson Inocêncio, pesquisador de cultura popular e afro-brasileira, questiona sobre quem participa ativamente no processo de globalização cultural da seguinte forma: “Quem é que participa e como participa do projeto de globalização? Não queremos ser expectadores. Queremos ser produtores, participar do processo global. Aí sim, estaremos falando de uma globalização no sentido mais democrático” (INOCÊNCIO, 2015, p. 1).

3.1 Novos espaços (campos) de aprendizagem: educação não formal e ciberespaço

Partindo-se do princípio de que a evolução humana, em todos os sentidos, pode ser considerada como uma evolução tecnológica ou consequência dessa evolução tecnológica é possível entender que aspectos ligados à cultura de um povo também são uma evolução.

Então, considerando que a aprendizagem não formal é aquela que se constitui como sendo totalmente diferente da educação formal, da escola tradicional e esta é a responsável pela “educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas” (GOHN, 2011, p. 106) tem-se que a aprendizagem não formal é aquela que é realizada fora da escola tradicional, contudo tem uma intencionalidade e um objetivo. Para

Gohn (2011, p. 107) a educação não formal é aquela em que “existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos”.

Aqui torna-se importante a conceituação do que seja educação formal, educação informal e educação não formal para que o entendimento seja facilitado, haja vista que “até os anos 1980, a educação não formal foi um campo de menor importância no Brasil, tanto nas políticas quanto entre os educadores. Todas as atenções sempre estiveram concentradas na educação formal” (GOHN, 2011, p. 99).

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (GADOTTI, 2005, p. 2).

Assim, temos que a educação formal é aquela que tem a escola tradicional como o território de transmissão do conhecimento, ou seja, aquela do paradigma fabril de educação, e, como característica primeira o professor como principal agente educacional.

A educação informal é aquela cuja educação é adquirida ao longo da vida, sem compromisso, sem horários, sem obrigações e até sem intencionalidade, através da convivência diária, de amigos, de grupos como a igreja, as associações, os clubes, a interação ocasional e esporádica.

A aprendizagem não formal tem como características principais o fato de se dá fora dos muros da escola tradicional, mas tem uma intencionalidade ao mesmo tempo em que o principal educador não é o professor, mas o outro (GOHN, 2011).

De todos modos el aprendizaje natural, universal o intuitivo, que tiene lugar en casa o en los entornos inmediatos durante los primeros años de la vida, parece ser de un orden completamente diferente em relación com el aprendizaje escolar que ahora es necesario em todo el mundo alfabetizado³⁶ (GARDNER, 1996, p. 18).

Dessa forma, observou-se que a aprendizagem não formal é claramente determinada e ressaltada no contexto das manifestações populares, em especial do Reisado Brincantes Cordão do Caroá porque existe a intenção de pesquisar e o objetivo de aprender,

³⁶ De qualquer forma, o aprendizado natural, universal ou intuitivo, que ocorre em casa ou no entorno imediato durante os primeiros anos de vida, parece ser de uma ordem completamente diferente em relação ao aprendizado escolar que é agora necessário em todo o mundo alfabetizado.

desenvolver, apresentar, preservar e transmitir a cultura popular e nesse sentido, tem todas as características do que seja aprendizagem não formal, significando dizer que se realiza fora do ambiente escolar tradicional e não se trata de nada formal ou oficial.

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 2).

Por outro lado, de acordo com Becker (1994, p. 50), “as atividades da educação não formal requerem certamente mais atenção e apoio do que recebem tradicionalmente nas políticas educacionais” porque se integradas às atividades da educação formal poderiam realmente servir ao povo ao mesmo tempo em que melhorariam ambos os sistemas (formal e não formal).

Neste cenário, observa-se uma ampliação do conceito de Educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços de casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, etc. Com isto um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não formal (GOHN, 2011, p. 17).

É exatamente esse “novo campo da educação que se estrutura”, ou seja, o campo da educação não formal a que Gohn (2011) se refere que se constitui um novo espaço (campo) de aprendizagem ao lado do ciberespaço como alternativas à escola tradicional, sobretudo no âmbito da cultura popular.

Em virtude do avanço da ciência nas áreas das comunicações, da fibra ótica, da informática, das telecomunicações, da biologia, “do conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica [...] a engenharia genética e seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações,” (CASTELLS, 1999, p. 49), enfim, criaram-se variadas oportunidades para a escola desenvolver-se, notadamente em virtude da chegada da Internet e dessas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) ou dessas TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), aliadas às teorias de aprendizagem, proporcionando novas formas de construir o conhecimento.

Aliás, parece ser justamente a falta de aplicação ou do entendimento dessas tais teorias da aprendizagem em sala de aula que tem-se notado o insucesso na aprendizagem junto aos alunos, conforme se observa e é de domínio público.

Nesse sentido, Valente (1999, p. 43-44, grifo nosso) diz que “[...] o professor deverá servir como modelo de aprendiz e **ter um profundo conhecimento dos pressupostos teóricos que embasam os processos de construção do conhecimento** e das tecnologias que podem facilitar esse processo”.

A comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais. Mas a tendência social e política característica da década de 90 é a construção da ação social e das políticas em torno de identidades primárias - ou atribuídas, enraizadas na história e geografia, ou recém-construídas, em uma busca ansiosa por significado e espiritualidade (CASTELLS, 1999, p. 38-39).

Então, essa nova concepção tecnológica, o ciberespaço, ao se constituir em novo espaço (campo) de aprendizagem, em simbiose com a aprendizagem não formal, se propõe a colocar à disposição da escola e também da sociedade em geral, incluindo as tradições culturais, conexões, desafios, técnicas e processos que ajudam e facilitam as tarefas de aprender e de ensinar, tornando o professor capacitado para desempenhar suas funções de mediador da construção do conhecimento, uma vez que “ensinar, quer dizer estimular, guiar, orientar e dirigir o processo da aprendizagem. A função do professor é dirigir a aprendizagem espontânea, que se manifesta nas atividades naturais da criança” (AGUAYO, 1963a, p. 26) e o aluno um indivíduo pensante, criador, capaz de dar soluções aos diversos problemas que a vida, o cotidiano lhe oferece. Assim, o professor terá adentrado em um novo paradigma no qual “deverá trabalhar entre extremos de um espectro que vai desde transmitir informações até deixar o aluno totalmente isolado, descobrindo tudo ou ‘reinventando a roda’” (VALENTE, 1999, p. 44).

O próprio Aguayo (1963a, p. 27) afirma que “em suma, a missão do professor é dirigir a aprendizagem; mas sua intervenção, nesse sentido, é determinada pelas atividades naturais do aluno. Por isso já se disse que o papel do mestre é ajudar a fazer melhor o que a criança havia de fazer de outra forma”.

Sendo assim, transformando-se em um novo espaço de aprendizagem, o ciberespaço tornou possível a criação de inúmeras oportunidades de desenvolvimento de métodos e técnicas capazes de facilitar a aprendizagem como a criação de vídeos, de sons, de cenários diversos, de modelos, de desafios, etc. enfim, de toda sorte de instrumentos e formas de tornar capaz a construção do conhecimento e ao alcance de qualquer aluno, quando se trata de sala de aula, da educação formal, não formal ou informal, até porque “a sala de aula hoje, ela já não pode ser pensada numa sala de aula onde um aluno vê a nuca do outro, escutando o

professor, passando informações. Sendo que essa informação você tem aí na Internet” (VALENTE, 2016, CD ROOM, M2U01309.MPG, 07’52”).

As novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (KENSKI, 2010, p. 45).

Extrapolando esse raciocínio, pode-se afirmar que quando alguém se interessa por participar de alguma manifestação cultural, certamente já chega com algum conhecimento adquirido através do ciberespaço, dos meios de comunicação (Internet, televisão, rádio, jornal, revista, etc.) haja vista que “estamos diante da sociedade da informação, de conhecimento múltiplo e da aprendizagem contínua”, como afirma Pozo (2004, p. 45), acrescentando que somos bombardeados por variadas fontes de informação, significando dizer que além da escola há inúmeros meios de obtenção de informações que podem se transformar em aprendizagem. Uma dessas fontes, certamente, é o ciberespaço.

Ainda de acordo com Pozo (2004) nem sequer necessitamos ir ao encontro de informações porque elas nos chegam de forma mais atraente e mais rápida através do ciberespaço. Então é por meio da tecnologia, representada pelos meios de comunicação, pela Internet, pelos smartphones, etc. que os interessados em ingressar nas atividades das manifestações culturais tomam conhecimento de sua existência e até mesmo já chegam com cânticos e danças já praticamente prontas, constituindo-se em conhecimento que as vezes nem quem está intimamente ligado a essas tradições conhece. “Estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano” (LÉVY, 1999, p. 9).

Por sua vez, sendo o construcionismo uma evolução ou uma reestruturação do construtivismo pensado por Jean Piaget, Seymour Papert (2008) também concorda que a criança é um ser pensante que constrói suas próprias estruturas cognitivas ainda que não sejam ensinadas, uma vez que há evidentes sinais de aprendizagens com a ausência do ensino propriamente dito, ou seja, há aprendizagens nativas, que a criança já traz ao nascer e também aquelas aprendizagens provenientes da educação não formal e também informal, obtidas através dos meios de comunicação, na família, nos grupos de amigos, na igreja, no clube, etc.

O questionamento que se faz é exatamente saber como criar condições para que uma pessoa adulta ou criança aprenda com pouco ou nenhum ensino haja vista que a escola tradicional considera, como se observa claramente, e insiste em ensinar e o pior: ensinar abstratamente mesmo reconhecendo-se que a criança (aluno) só pensa e age concretamente (PAPERT, 2008).

Uma criança, por exemplo, pode não saber o nome de algum objeto, mas o reconhece pegando-o, olhando-o, nunca através de uma descrição, donde se conclui que a aprendizagem fundamentada na experiência, no concreto, pode ser estimulada e consequentemente melhor aproveitada.

Papert (2008, p. 142) afirma que “a supervalorização do abstrato bloqueia o progresso na educação sob formas que se reforçam mutuamente na prática e na teoria. Na prática da educação, a ênfase no conhecimento formal-abstrato é um impedimento direto à aprendizagem”.

Por outro lado, sabe-se que a criança constroi suas próprias estruturas mentais e cognitivas, mas não significa que elas se originem do nada. É preciso um incentivo que pode se caracterizar por modelos, metáforas, materiais diversos, insinuações, desafios e a própria cultura da qual participa (PAPERT, 1986), já que o pensamento se forma com fundamento na maturação biológica e nos processos interativos que dão origem aos estágios de desenvolvimento (PIAGET, 1975).

Segundo Costa Silva (2008, p. 192-193) “a aprendizagem é feita pela absorção de gestos e palavras. Para Lev Vigotsky, o gesto é signo visual que contém a futura escrita da criança. Para as crianças, portanto, gestos são a ‘escrita’ no ar; da mesma forma que para os letrados os signos escritos são originalmente gestos que foram fixados”.

Assim, de acordo com Valente (1999, p. 43),

O professor deverá incentivar o processo de melhorias contínuas e ter consciência de que a construção do conhecimento se dá por meio do processo de depurar o conhecimento que o aluno já dispõe. Para tanto, o professor deverá conhecer os seus alunos, incentivando a reflexão e a crítica e permitindo que eles passem a identificar os próprios problemas na sua formação, buscando soluções para o mesmo. Caberá ao professor saber desempenhar um papel de desafiador, mantendo vivo o interesse do aluno e incentivando relações sociais, de modo que os alunos possam aprender uns com os outros e saber como trabalhar em grupo.

Ainda, em alinhamento com o pensamento de Papert (2008), torna-se fundamental a criação de ambientes facilitadores, atrativos, ativos e motivadores que permitam ao aluno o desenvolvimento de suas ideias através da utilização do ciberespaço, da informática e do computador, ou seja, utilizando as modernas tecnologias, ensejando, dessa maneira, uma aprendizagem e uma transformação no ambiente escolar, ao permitir a construção mental relacionando o abstrato e o concreto, de modo interativo, e assim, favorecendo a aprendizagem individual e coletiva, uma vez que, sem dúvida as tecnologias da atualidade exercem um fascínio sobre os estudantes resultando, assim, em motivação, principal engenho propulsor para o envolvimento estudantil.

No âmbito das tradições culturais, as modernas tecnologias e o ciberespaço podem contribuir fortemente para a aprendizagem no momento em que, de um lado, serve de armazém de vídeos, de textos, de hipertextos, de sons, de imagens, enfim, de documentos diversos que além de preservar a cultura propriamente dita, serve como instrumentos de aprendizagem e de consulta, favorecendo a transmissão e a preservação, e do outro lado, a construção da memória social digital.

Com o avanço da tecnologia da informação o tradicional ganha um novo contexto, a reconversão como também a refuncionalização redimensionam as manifestações populares no que se refere à construção da identidade brasileira. A questão é que a lógica social na contemporaneidade está em conflito no campo da construção da sociologia. Nessa nova ordem social a identidade segue em confusão, a hibridização contempla esses novos tempos (LÓSSIO e PEREIRA, 2007, p. 7).

Por outro lado, as modernas tecnologias apresentam benefícios e malefícios e por esse motivo, faz-se necessária a compreensão dos avanços dessas novas tecnologias nas brincadeiras populares e a análise da cultura popular, da cultura de massa, assim como as influências que esse novo paradigma apresenta porque o surgimento de softwares, de ships, de aparelhos telefônicos e televisões inteligentes causam importantes transformações na cultura popular.

É extremamente oportuno que se observe o quanto a tecnologia pode se constituir em elemento que pode beneficiar ou prejudicar a vida das pessoas, uma vez que não é a tecnologia em si que é benéfica ou prejudicial, mas o seu uso. Basta que pergunte a si mesmo se seria capaz de viver, de conviver sem eletricidade ou sem geladeira, por exemplo. Provavelmente a resposta é não.

Isto significa que há certa dependência da tecnologia, o que a torna prejudicial, uma vez que é possível viver sem geladeira e sem eletricidade, a exemplo das tribos indígenas remotas ou mesmo das periferias das cidades em que seus habitantes não dispõem de energia elétrica ou de geladeira, isto é, sobreviver sem esse tipo de tecnologia, afinal essas conquistas tecnológicas não existiam em passado não muito remoto.

Da mesma forma, a maioria da humanidade não planta nem colhe alimentos, o que torna-a dependente de supermercados em virtude da facilidade de aquisição mediante a troca por moeda, ao invés do trabalho de plantar e colher. Isso é mais ou menos o que acontece com as modernas tecnologias digitais.

Desaprendeu-se a calcular de cabeça ou através de contas escritas em virtude do surgimento da máquina de calcular (calculadora digital, computador, smartphone, tablet, Internet, televisão, etc.) tornando-nos dependentes dessas tecnologias, até mesmo chegando a substituir a presença física das pessoas que se veem e se cumprimentam pelas telas desses aparelhos, não esquecendo a substituição do homem pela máquina como aconteceu e acontece em relação aos bancos e instituições financeiras, às montadoras de automóveis, etc. cujas operações, em sua maioria, são feitas diretamente pela máquina, a moderna tecnologia dos robôs.

Há até a máquina de contar dinheiro muitas vezes mais rápida e mais segura que o olho e a mão humana, gerando assim, grande quantidade de mão de obra ociosa que antes trabalhava em atendimento pessoal e presencial. “[...] afirma-se que a experiência histórica mostra a transferência secular de um tipo de atividade para outro à medida que o progresso tecnológico substitui o trabalho por ferramentas mais eficientes de produção” (CASTELLS, 1999, p. 273).

Para Chiavenato (1999, p. 53), no mundo empresarial, “a tecnologia traz conforto, redução do esforço e economicidade de tempo”. Certamente essa redução do esforço, o conforto e a economia de tempo se revela, também, nas outras atividades do nosso dia a dia, inclusive no mundo da cultura tradicional.

Por outro lado, também é importante destacar que a tecnologia pode causar grande impacto positivo desde o salvamento de vidas, a elaboração de diagnósticos com extrema precisão, a operações e cirurgias médicas até mesmo à distância, melhorando a qualidade de

vida, a comunicação e as relações pessoais. É por meio da tecnologia que tomamos conhecimento, quase que instantaneamente, do que acontece no mundo, proporcionando o emprego e a renda, integrando pessoas e países. Ou seja, a tecnologia transforma-se em cultura.

Graças à moderna tecnologia, como a biotecnologia, foi possível decifrar o código genético humano, o conhecido genoma humano, proporcionando a descoberta dos mecanismos que interferem no funcionamento do nosso corpo e prevenindo, assim, certas doenças ainda no seu nascedouro, ou mesmo ainda nem existentes.

As revoluções tecnológicas em curso alteraram substancialmente suas capacidades potenciais de gerar bens e serviços. Os avanços simultâneos em campos como a informática, a biotecnologia, a robótica, a microeletrônica, as telecomunicações, a ciência dos materiais, e outras áreas, determinaram rupturas qualitativas nas possibilidades usuais de produção, ampliando-as extensamente e com um horizonte de contínuo crescimento (KLIKSBURG, 2001, p. 105).

Não se deve esquecer que, essa mesma eficiente tecnologia pode originar doenças relacionadas ao uso inadequado, particularmente em virtude da quantidade de seu uso como sedentarismo, problemas visuais, de postura, de repetição (LER - Lesão por Esforço Repetitivo) ou DORT (Distúrbios Osteomoleculares Relacionados ao Trabalho), tendinite, bursite, etc.

Por esses motivos não se pode qualificar a tecnologia como sendo boa ou má. Depende da sua utilização. Levando-se em consideração que “[...] toda cultura é contraditória e possui em si mesma elementos positivos e negativos” (FAUNDEZ, 1994, p. 181), no entanto, parece ser unânime a opinião de que as modernas tecnologias trazem mais benefícios do que causam malefícios, notadamente em relação às manifestações culturais em que, minimamente, servem para sua difusão e preservação.

É notória a grande vantagem que os benefícios estampam sobre os malefícios da tecnologia de modo em geral, mas também sobre a cultura como um todo, uma vez que a divulgação, através dos meios de comunicação, ou seja, das TIC, apresenta a possibilidade de sobrevivência de grande parte dos coletivos culturais populares que do contrário estariam condenados ao desaparecimento.

Além disso, a preservação, a divulgação e a continuidade das manifestações populares são asseguradas pelos meios de comunicação e pelos aparelhos de gravação e de arquivo permitidos pelo avanço da tecnologia, especialmente a digital, demonstrando assim o seu amplo benefício.

Por outro lado, essa mesma tecnologia, as TIC, pode causar a deturpação ou a deformação das manifestações populares ao mesmo tempo em que podem mudar-lhe seu estilo, transformando-a em espetacularização que pode causar a antecipação do desaparecimento de muitos grupos de tradições populares que não conseguem acompanhar a dinâmica tecnológica da informação e da comunicação.

No entanto, o avanço das TIC a partir da globalização, de *ships* e softwares diversos e o rompimento de fronteiras dão origem a um processo de mudanças e transformações nas culturas populares como aconteceu com as diversas manifestações que antes eram tipicamente relacionadas com acontecimentos sazonais como, por exemplo, as quadrilhas juninas nordestinas, as escolas de samba do Rio de Janeiro, o bumba meu boi do Maranhão ou o forró cearense, etc. permitindo a re-funcionalização de produtos e tradições que atualmente transitam num mundo neoliberal de concorrência e sendo assim, é necessária sua adaptação ao mercado para sua sobrevivência.

De acordo com Lóssio (2014, p. 9), a tecnologia tem como benefícios o seguinte:

- O incentivo à divulgação das tradições populares pelos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, jornal, revista, celular, internet, e-mail, outdoor, entre outros);
- Facilita a comunicação e o acesso ao maior número de pessoas;
- Resgata os produtos e objetos da cultura popular que foram danificados;
- Serve como subsídio em projetos educacionais e políticos;
- O surgimento de um novo olhar sobre as culturas populares;
- O aumento da criatividade do povo, que faz surgir grupos alternativos de folguedos e danças populares;
- Possibilita a sobrevivência de certos grupos que estavam fadados a desaparecer (LÓSSIO, 2014, p. 9).

Assim como as TIC implicam em um novo modo de pensar e de fazer, a Internet, como uma das principais ferramentas tecnológicas, pode proporcionar meios para pesquisas, jornalismo, liberdade de expressão, troca de informações e opiniões, jogos, aprendizagens diversas e toda sorte de atividades praticadas online, há também riscos que se transformam em malefícios que vão desde o comprometimento da postura física dos usuários de computadores, smartphones, tablets, etc. até a possibilidade de imitação de ações de violência encontradas nas diversas páginas, passando pelo próprio vício de permanecer longos e diários tempos conectados, causando desinteresse pelo trabalho, pelo estudo e pela socialização e interação com amigos, familiares, colegas, etc., afastando do convívio social, causando como consequência, o sedentarismo, a obesidade e as LER (Lesão por Esforço Repetitivo).



Figura 2 - Malefícios da tecnologia
 Fonte: <<https://bit.ly/2MLnha2>>

Outro aspecto importante relacionado com os malefícios da tecnologia é a divulgação de páginas e imagens de conteúdo pornográfico que podem influenciar o sexo precoce de menores de idade.

Para Lóssio (2014, p. 10) as tecnologias apresentam malefícios como:

- A deformação e a deturpação exercidas pelos meios de comunicação de massa;
- A estilização do produto e objetos;
- A espetacularização dos folguedos e das danças;
- A padronização do produto, que faz perder a qualidade nas manifestações populares;
- Aceleração do processo de desaparecimento de certos grupos das tradições populares que não acompanham a dinâmica da informação.

Assim, as modernas tecnologias se constituem em importantes novos espaços virtuais de aprendizagem, principalmente por meio do ciberespaço. “Com a Internet e as redes de comunicação em tempo real, surgem novos espaços importantes para o processo de ensino-aprendizagem, que modificam e ampliam o que fazíamos na sala de aula” (MORAN, 2004).

De acordo com Lévy (1999, p. 9), “estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço

nos planos econômico, político, cultural e humano”. No entanto, Warnier (2003, p. 13) adverte: “a indústria se intromete nas culturas-tradições, transformando-as e, às vezes, destruindo-as. Essa intrusão é um momento de conflitos. Ela se presta à controvérsia e deve ser colocada no centro da análise da globalização cultural”. O próprio Warnier (2003, p. 69) reafirma esse pensamento quando trata do panorama mundial das indústrias da cultura, ao destacar que “as indústrias da cultura inovam permanentemente. Elas se diversificam e são o objeto de remanejamentos organizacionais constantes. É ilusório pretender captar uma imagem instantânea que faça justiça à sua dinâmica”.

Como se percebe, torna-se fundamental a vigilância sobre os aspectos relacionados com os malefícios que as modernas tecnologias exercem principalmente sobre a cultura popular, objetivando, em relação à essa cultura, a rejeição ao seu desaparecimento, assim como ao desvirtuamento de suas características.

CAPÍTULO IV - Inovação pedagógica

“E assim crescendo eu fui me criando sozinho, aprendendo na rua, na escola e no lar” (Paulo César Pinheiro - João Nogueira)³⁷.

4.1 Conceituação e Definição

É notório que o termo inovar (ou inovação) abriga muitos conceitos e significados de acordo com o meio e o objeto a que se refere. Assim, o Dicionário Aurélio Digital 5.0, avalia que inovar expressa o conceito de “introduzir novidade em”. O Dicionário Eletrônico Houaiss afirma que inovar é “fazer algo como não era feito antes”. Por sua vez, o Dicionário Michaelis UOL, enfatiza que o termo inovar significa “tornar novo”. O “Dicionário Informal, na Internet³⁸, garante que “o termo inovar nos passa a ideia de mudar”. Já a Wikipédia³⁹ virtual, se referindo à palavra inovar destaca que: “A palavra é derivada do termo latino *innovatio*, e se refere a uma ideia, método ou objeto que é criado e que pouco se parece com padrões anteriores”.

No entanto, o conceito de inovação pedagógica neste trabalho se aproxima daquele de Comenius (2001) e Papert (2008) segundo o qual proporciona-se mais com menos ou com os mesmos recursos significando dizer que na área educacional a aprendizagem deve utilizar a menor quantidade de ensino. Ou seja, mais aprendizagem e menos ensino que constitui o âmago da ideia de Papert (2008) ao utilizar a palavra Matética como aquela que encerra todo o conceito de inovação pedagógica. “Em se tratando de aspectos relacionados com a economia, inovação é sempre o resultado de algo diferente que produza o máximo com o mínimo de recursos” (FARIAS, 2015, p. 26-27).

Levando em consideração que a inovação que interessa neste trabalho é aquela relacionada com as práticas pedagógicas no processo de aprendizagem que na verdade não se trata de nada ao acaso, mas é planejada e implantada de modo bastante consciente, Fino (2008, p. 2) afirma que “o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direcção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação”.

³⁷ Trecho da música Espelho, de autoria de Paulo César Pinheiro e João Nogueira (CD Espelho, 1977).

³⁸ Fonte: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/inovar/>>

³⁹ Disponível em <<https://bit.ly/1XPDLZB>>.

Ora, se inovar é exatamente mudar ou transformar o que não era feito antes ou ainda para tornar novo aquilo obsoleto, então no caso da educação, do ensino ou da aprendizagem denota que inovar é transformar o que atualmente existe nas escolas e na sociedade (FARIAS, 2015, p. 27).

De acordo com Fino (2000, p. 385), “a ideia de inovação, por exemplo, só faz completamente sentido quando contraposta à ideia de tradição”. Isto significa dizer que na área educacional, ou seja, nas práticas pedagógicas, e até mesmo nos diversos segmentos da sociedade, o acréscimo de algo inexistente quebra paradigmas gerando novos modelos, novas culturas, novos métodos, novos ambientes, novas escolas. Ou seja, a ideia de tradição é quebrada em substituição ao novo, ao moderno, no sentido de inovação pedagógica em que aconteça uma nova pedagogia com características matéticas.

Piaget (1975) questiona o fato de que os educadores, ao trabalharem em suas escolas até mesmo com competência e dedicação, não produzem conhecimento suficiente para tornar a Pedagogia uma disciplina completa, científica e viva da mesma forma que ocorre em outros campos do conhecimento.

Novamente Piaget (1975) aponta que muitas das disciplinas, apesar de não serem totalmente inspiradas pelos respectivos representantes, se desenvolvem como ciência e cita o caso da Medicina que teve contribuição significativa de Louis Pasteur que não era médico, mesmo assim, essa disciplina é obra dos médicos, da mesma forma que a engenharia é produto dos engenheiros.

Piaget (1975, p. 18) interroga: “Por que, então, a pedagogia só em ínfima parte é obra de pedagogos?”. O próprio Piaget (1975, p. 18) responde com novo questionamento, da seguinte maneira: “Estará a razão na natureza da própria pedagogia, visto que suas lacunas são provenientes da impossibilidade de encontrar um equilíbrio estável entre os dados científicos e as aplicações sociais?” E conclui que “responderemos pela negativa” (PIAGET, 1975, p. 19). O cientista continua no mesmo raciocínio afirmando que:

E antes de examinar as questões teóricas, é indispensável conhecer de início a parte dos fatores sociológicos, visto que, tanto aqui como noutros casos, uma ciência só se desenvolve em função das necessidades e das incitações do meio social. Pois, no nosso caso particular, se carece dessas incitações e o meio nem sempre é muito propício (PIAGET, 1975, p. 19).

Por outro lado, verifica-se que já tem quase 50 anos que Toffler (1973, p. 333) afirmava o seguinte: “não obstante, apesar de toda essa retórica acerca do futuro, nossas escolas

olham para trás, rumo a um sistema agonizante, em lugar de olharem para a frente, para a sociedade que está nascendo”.

Essa afirmação nos conduz a questionar as razões dessa situação para saber o porquê que “apesar de tantos estudos, teorias e pensamentos que apontam para uma mudança capaz de transformar a escola no sentido de uma condição satisfatória em que o aluno seja o senhor e principal agente de sua aprendizagem, apesar da nova sociedade já ter nascido” (FARIAS, 2015, p. 27). Nessa mesma linha de raciocínio Piaget (1975, p. 13) crava que “é surpreendente que a primeira constatação a se impor depois de um intervalo de trinta anos seja a ignorância em que nos encontramos no que se refere aos resultados das técnicas educativas”.

É evidente, então, que não se pode prever alguma transformação na educação ou na escola sem que o professor passe por um processo de mudança em que inclua as teorias da aprendizagem como tema central e que as práticas pedagógicas devem tomar o lugar das práticas docentes, do ensinar em benefício do aprender, favorecendo, assim, o aluno no seu processo de construção do conhecimento.

Sobre o processo de aprendizagem, Charlot (2014) é enfático ao demonstrar a necessidade da atividade produtiva por parte do aluno, fazendo ver que este só aprende se tiver alguma atividade intelectual, coisa que na escola atual, não se percebe, haja vista a atuação ativa do professor em sala de aula.

A transformação da escola está estritamente relacionada com a atividade do aluno. A última instância é essa atividade: se o aluno não tem uma atividade intelectual, claro que não aprende. Só aprende quem tem uma atividade intelectual. Às vezes, explicamos alguma coisa para os alunos ou para os próprios filhos e percebemos que eles não entendem; explicamos de novo e ainda não entendem; gostaríamos de entrar no cérebro deles e consertar o mecanismo do entendimento, mas não é possível. Esse é o ponto onde o ensino mostra os seus limites. Ele não consegue desencadear a aprendizagem se não encontrar, da parte do aluno, uma atividade intelectual que vá ao encontro daquilo que se quer ensinar. Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso (CHARLOT, 2014, p. 73-74).

Através de uma observação comum, se percebe que a escola continua com seu tradicional modelo de ensino cuja fundamentação é a transmissão do conhecimento por meio da memorização em que se espera alguma aprendizagem. Verifica-se também que esse conhecimento transmitido para a memorização, muitas vezes não passa de informações até mesmo descontextualizadas ou desconexas, sem vinculação com as estruturas cognitivas e

mentais mesmo porque reconhece-se que o aluno não aprende somente aquilo que o professor transmite, mas o que deseja aprender.

O que realmente significa é que dezenas de milhões de crianças hoje em dia são forçadas, pela lei, a despender horas preciosas de suas vidas a remoer uma espécie de material cuja utilidade futura é altamente controvertida. (Ninguém pretende mesmo que tenham muita utilidade já agora, no presente) (TOFFLER, 1973, p. 341-342).

Concordando com esse tipo de pensamento, Lapassade (2005, p. 19) afirma que “no cerne do pensamento de Mead, encontra-se a ideia central segundo a qual as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações”, querendo dizer que a criação e recriação de atitudes proporcionando sentidos a elas mediante a interação social, especialmente na escola, é o que gera o crescimento cognitivo, intelectual e portanto, a pura transmissão de conhecimento é algo que é provável não acontecer, haja vista que cada indivíduo tem sua maneira particular de gerar “suas ações e significações”, como diz Lapassade (2005).

Frequentemente, os alunos não conseguem aplicar aquilo que aprenderam na escola para resolver problemas do mundo real. Por exemplo, eles podem aprender acerca das leis de Newton na escola e não conseguir ver como se aplicam em situações da vida real. A transferência é muito importante. Porque haveria de alguém querer ir para a escola se o que é aprendido não se transfere para outras situações e não pode ser usado fora da escola? (VOSNIADOU, 2001, p. 15).

Essa situação é fácil de observar se tomarmos como exemplo a nós mesmos quando ouvimos alguém e até o professor, e, ao mesmo tempo estamos já imaginando uma resposta ou outros percursos mentais, de modo que, paralelamente, o aluno, ao ouvir o professor, também gera as suas proposições mentais muitas vezes totalmente diferentes daquelas que o professor ou o interlocutor fala.

É comum, o aluno ouvir o professor e mesmo assim, “estar no mundo da lua” conforme o dito popular, significando dizer que o aluno apenas olha e ouve o professor, mas as suas conjecturas mentais e o seu pensamento estão em outro lugar e que, certamente, não é a sala de aula.

É exatamente nesse ponto que se arrima o fato de que o aluno só aprende aquilo que lhe interessa e nesse sentido não se coaduna com o aprendiz o principal fator que impede a escola fabril de inovar suas práticas pedagógicas: o currículo.

Além do engessamento e da departamentalização do conhecimento através o currículo há ainda o fato deste ser elaborado de cima para baixo sem a participação dos

professores e dos principais interessados: os alunos. Isso demonstra que não há diálogo, mas, imposição.

Para Freire (1979, p. 12), “numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global”, justificando plenamente a elaboração e a imposição do currículo.

Assim o currículo demarca não apenas a capacidade intelectual dos alunos como a própria ciência como se os aspectos do conhecimento em geral fossem desligados uns dos outros, ou como afirma Morin (2016), fragmentando a realidade, simplificando o complexo, separando o inseparável e ignorando a multiplicidade e a diversidade.

Respondendo a uma pergunta feita pela “Fronteira do pensamento/Revista Nova Escola” numa reportagem com o título “O verdadeiro papel da educação” sobre a divisão do saber em disciplinas, tornando-as estáticas e com fronteiras claramente delimitadas, o filósofo francês Edgar Morin assim se expressou:

As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro (MORIN, 2016).

Em entrevista anterior para a mesma Revista Nova Escola, em outubro de 2006, sob o título “a escola mata a curiosidade”, o filósofo adverte que “se vivemos em um mundo complexo e interligado, e novas informações nos fazem, a toda hora, mudar de planos, por que a escola ainda teima em ensinar certezas e conhecimentos que parecem únicos e absolutos?” (MORIN, 2006).

Por outro lado, Gómez (2000, p.17) afirma que “além disso, normalmente, o conteúdo oficial do currículo, [...] não cala nem estimula os interesses e preocupações vitais da criança e do adolescente. Converte-se assim numa aprendizagem acadêmica para passar nos exames e esquecer depois [...]”. Sobre esse assunto, existe uma frase na Internet que se atribui

Albert Einstein que sintetiza esses pensamentos e diz textualmente: “Educação é aquilo que fica depois que você esquece o que a escola ensinou”⁴⁰.

De acordo com Fino (2014), o currículo da escola atual não representa um currículo de aprendizagem, porque departamentaliza o saber, eterniza a atual situação escolar e não induz a uma inovação que transforme a atuação do professor, ao afirmar que:

O currículo é um currículo de ensino: define a priori o que deve ser ensinado a todos, independentemente das necessidades individuais. O currículo garante a manutenção do *status quo* e é para isso que ele serve. Ele prescreve o que se ensina, quando se ensina e como se ensina. O currículo preserva o paradigma vigente. Nenhum currículo é desenhado para provocar mudanças paradigmáticas. Nenhuma alteração curricular provoca inovação pedagógica. Nenhuma lei de (diretrizes e) bases ou qualquer texto legal imposto de cima para baixo provoca mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2014, p. 1-2).

Em resumo, o currículo não atende às necessidades dos alunos na perspectiva de que estes poderiam escolher o que aprender, e nesse sentido, estariam propensos a uma maior aprendizagem em virtude dos seus interesses e motivações.

No entanto esses alunos são compelidos a aprender aquilo que está determinado pelo currículo, ou seja, alguém, de forma arbitrária e não neutra estabelece o que deve dominar esse currículo, sem a participação dos mais interessados que são os alunos, exatamente aqueles que são curiosos por natureza, espontâneos, inquietos e ávidos por novas aventuras e novos conhecimentos e os professores, fragmentando a ciência de tal forma que os compartimentos parecem estanques e sem sentido haja vista que muitas aprendizagens jamais serão utilizadas ou aplicadas na vida cotidiana, privando-os, assim, da pesquisa e da oportunidade de “pescarem” aquilo que lhes satisfaz. Para Toffler (1973, p. 342), “o presente currículo e a sua divisão em compartimentos estanques não está baseado em qualquer concepção examinada a fundo, relativamente às necessidades contemporâneas. Muito menos baseia-se em qualquer visão de futuro [...]”.

Se pensarmos agora na escola pública, tal como foi criada, vemos como a aprendizagem deixa, de facto, de ser uma actividade espontânea e natural para passar a ser uma actividade organizada, a decorrer num local próprio, com hora marcada, com tempos distribuídos para matérias logicamente diferenciadas, um local especificamente criado para o efeito, não a fábrica, mas a escola, onde as tarefas são altamente especializadas, um local que congrega o maior número possível de crianças e jovens, de acordo com a lógica de produção em série, de que resulta o ensino em massa (SOUSA, 2007, p. 3-4).

⁴⁰ Fonte: <<https://bit.ly/2LR9fhR>>.

Então, a resposta do alunado é a rejeição a esse tipo de categorização do conhecimento que impede, também, o professor de modificar suas práticas pedagógicas para que o aluno se torne o principal agente da aprendizagem.

É justamente nesse cenário que o Reisado Brincantes Cordão do Caroá se coloca ao se observar que por meio dos seus movimentos cadenciados ou não e das suas atitudes, acolhem ao invés de recusarem a aprendizagem dos ditames da brincadeira, uma vez que essa aprendizagem está diretamente relacionada com suas expectativas e suas motivações. Ressalta-se, contudo, que na brincadeira não existe um currículo de modelo tradicional, como aquele adotado pela escola clássica, fabril.

No mundo dos coletivos culturais, a maioria dos seus membros escolhe o que quer aprender dentro da brincadeira, tanto que alguns aprendem a dançar, outros aprendem a lutar com espadas, outros aprendem a criar e confeccionar coroas, capas, etc., outros aprendem a tocar instrumentos de sopro como o pífano⁴¹, praticamente indispensável para a composição do musical do grupo, outros aprendem instrumentos de percussão, outros aprendem a cantar para dar início aos momentos melódicos durante as apresentações, ou seja, no Reisado Cordão do Caroá a aprendizagem é livre como é livre a escolha do que aprender, contrariamente ao que acontece na escola tradicional onde uma grade de conhecimentos é imposta ao aluno sem direito à escolha daquilo que deseja aprender e é de seu interesse.

Para Costa Silva (2008) a sociedade atual tem clareza e não negaria sua função na defesa, na difusão, na promoção, no conhecimento e na importância das manifestações culturais, no entanto, a contribuição que as tradições culturais oferece à sociedade e logicamente à escola, não merece, na mesma medida, a importância devida. Essas contribuições, na observação do autor, “são muitas; todavia, a mais importante talvez seja a possibilidade que as manifestações culturais populares têm de, uma vez integradas no interior do sistema e do processo de ensino formal, revolucioná-lo [...] quem sabe, uma nova e mais humanizada estratégia de educação” (COSTA SILVA, 2008, p. 15).

⁴¹ Instrumento cilíndrico com sete orifícios circulares, sendo um destinado ao sopro e os restantes aos dedos. No geral, é um instrumento muito similar ao pífano de outras regiões do mundo. Pode ser construído com materiais diversos como: bambu, taboca, taquara, osso, caule de mamoneira ou, ainda, como é mais explorado hoje em dia, com cano de PVC, uma alternativa para a escassez de matéria-prima natural. Fonte: <<https://bit.ly/2Q0PtUG>>.

Interessante observar que durante os preparativos para os ensaios ou mesmo antes das apresentações oficiais, na sua sede ou em lugar previamente acertado, os brincantes, cada um por si, manipula, toca pífano, solfeja, bate tambor, toca caixa, ensaia seu próprio instrumento, tudo ao mesmo tempo, tornando ensurdecador para o ouvinte externo o som proveniente daquela reunião, mas os próprios brincantes escutam praticamente só o seu instrumento, fazendo parecer uma grande algazarra ou um monte de gente desnorteada praticando um som que aos leigos se assemelha a um barulho sem fim, semelhante a uma desorganização generalizada. Na verdade, esses brincantes estão interagindo, exercitando, vivenciando, aprendendo.

Nesse raciocínio, Fino (2004, p. 3) assegura o seguinte:

Parafraseando Papert, os aprendizes não aprendem melhor pelo facto do professor ter encontrado melhores maneiras de os instruir, mas por lhes ter proporcionado melhores oportunidades de construir. Como já se referiu, a esta visão da educação deu Papert o nome de construcionismo, teoria segundo a qual a aprendizagem acontece quando os aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprios, quer essa coisa seja um castelo de areia, uma máquina, um poema, uma história, uma canção, um programa de computador.

Confirmando esse sentido, Jonassen (2000, p. 15) também garante que os alunos não aprendem por meio da forma ou do instrumental que o professor utiliza como método de ensino, entretanto “aprendem pensando de forma significativa, sendo o pensamento activado por actividades que podem ser proporcionadas por computadores ou por professores”.

Relativamente à aprendizagem, Aguayo (1963a, p. 19-20) afirma que “aprender não quer dizer estudar nos livros, nem ouvir lições orais, nem reter alguma coisa de memória (ainda que tudo isso possa ser parte de uma aprendizagem), mas *adquirir nova forma de conduta ou modificar uma forma de conduta anterior*” (sic).

Nesse sentido, Seagoe (1978, p. 7) diz que:

A ação do professor, isto é, o verbo ‘ensinar’, implica uma mudança ativa no comportamento do educando. No entanto, o que na realidade, o professor pode fazer é criar situações que, à luz de sua experiência e conhecimentos, sejam capazes de produzir determinadas espécies de ação por parte do educando. O mestre prepara o cenário e dirige a peça, mas o ator no processo de aprendizagem é o aluno. *Assim, ensinar é propiciar situações que permitem ao educando modificar seu comportamento de determinado modo.*

Aliás, sobre estudar nos livros, conforme Aguayo (1963a), e corroborando com o mesmo pensamento, Toffler (1973) diz que neste século não são considerados analfabetos apenas aqueles que não sabem ler nos livros, mas aqueles que não aprenderam a aprender, a desaprender e também reaprender, significando dizer que a aprendizagem e o conhecimento estão além da leitura em livros, ou seja, estão na versatilidade do indivíduo e na capacidade de dar respostas e soluções aos desafios da vida cotidiana.

Assim, remata-se que só acontece a aprendizagem quando o aprendiz consegue mudar sua atitude com a aquisição de uma habilidade nova, especial, ou mesmo alguma forma de desenvoltura relacionada com alguma situação específica em que o aprendiz se defronta, seja numa aula da escola tradicional, seja num grupo espontâneo de amigos, seja na vida cotidiana. Quer dizer, a aprendizagem forma novas associações e conexões cognitivas, que permitem novas formas de abordagens e de compreensão das realidades. É o que Toffler (1973), chama de aprender a aprender, de reaprender ou mesmo de desaprender.

Para os psicólogos da escola do comportamento, a aprendizagem consiste essencialmente na formação de novas vias ou conexões nervosas ou na modificação de outras vias ou conexões anteriormente formadas. Esse modo de ver foi refutado pelos psicólogos da escola da configuração (*Gestalt Psychologie*), os quais alegam, com razão, haver sempre, em toda aprendizagem intencional, uma compreensão das atividades úteis que devem ser executadas, compreensão que leva a uma organização da conduta do indivíduo (AGUAYO, 1963a, p. 21).

Entende-se, portanto, em qualquer dessas situações (escola do comportamento ou escola da configuração (*Gestalt Psychologie*), que a aprendizagem não se dá pela transmissão automática do que o professor tem na sua mente para a mente do aprendiz, conforme já está fartamente demonstrado pela ciência. O próprio Aguayo (1963b, p. 1) afirma que “para muitos pedagogos da escola tradicional, ensinar significa o mesmo que instruir, isto é, transmitir conhecimentos. Esse erro explica porque, assim na prática como na teoria, o termo *didática* tem sido interpretado, muita vez, como simples doutrina da instrução” (sic).

Toffler (1973, p. 335) afirmando que “[...] os nossos sistemas de educação não se adaptaram ainda de todo à era industrial, quando necessidade de uma nova revolução - a revolução superindustrial - explode em seu meio” indica que, na mesma opinião de Hargreaves (1998) a escola dentro do seu tradicionalismo e principalmente com sua incapacidade de se adaptar aos tempos modernos, sobrevive num ambiente contemporâneo, avançado tecnologicamente e detentor de novas teorias da aprendizagem.

Nesse sentido, Guimarães, (2005, p. 17) interroga: “Assim como outras instâncias tradicionais, as instituições educacionais se veem diante de um imenso desafio: como educar e sobreviver em meio a um contexto de tantas mudanças?” Uma das respostas está exatamente no modo de educação e pedagogia utilizadas no Reisado Cordão do Caroá que, apesar de vivenciar uma tradição cultural, ou seja, é um contexto secular no meio de um contexto super atual e ainda assim, acontece a aprendizagem e a educação mesmo que esta não seja aquela formalizada no molde da escola tradicional.

Por outro lado, verifica-se que há inúmeras possibilidades de transformações na escola para torná-la melhor, mais funcional, mais bonita, mais atrativa, mais produtiva, mais alegre, mas não necessariamente se trata de inovação, haja vista que quando se se refere à inovação pedagógica, o conceito deixa de abranger simples alterações para se modificar em algo que realmente transforme a prática de ensino em prática de aprendizagem, estando aqui o âmago do conceito de inovação pedagógica (FARIAS, 2015, p. 29).

No entendimento de Fino (2008a, p. 1) inovação pedagógica tem seu conceito vinculado a importantes modificações que “envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” e acrescenta que “pressupõe um salto, uma descontinuidade”.

Torna-se claro, portanto, que somente através da transformação das práticas pedagógicas atualmente existentes é que acontece o que se pode chamar de inovação pedagógica tal qual o modelo que Cousinet (1976, p. 7) destaca dessa maneira: “a educação nova reside na substituição do ensinamento do professor pela aprendizagem do aluno. O aluno não vai à escola para ser ensinado, quer dizer, submetido à atividade didática de um adulto; vai à escola para aprender o que significa exercer a sua própria atividade”. A partir da mudança no cotidiano escolar em que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem, cabendo ao professor sair do seu mundo estudantil fabril para tornar-se coadjuvante desse mesmo processo.

O tratamento desigual das artes de aprender e ensinar em nossa língua mostra-se visível na gramática e no vocabulário. Pense, por exemplo, em analisar gramaticalmente a sentença “o professor ensina uma criança”. O professor é o sujeito ativo da oração; criança, o objeto direto. O professor faz algo para o aprendiz. Essa forma gramatical ostenta o carimbo da ideologia hierárquica da Escola ao representar o ensino como o processo ativo (PAPERT, 2008, p. 88).

É por esse motivo que Freire (1996) expõe que um indivíduo que se avalia como um objeto de um formador, então, transforma-se num paciente depósito de conteúdos e

conhecimentos ou informações acumuladas. Complementando, Farias (2015, p. 30) profere que “dessa forma, futuramente, o próprio paciente se tornará um falso formador e o processo recomeça”.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 2002, p 12).

Nessa mesma linha, o mesmo Freire (2002, p. 21) continua afirmando que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições”.

No entanto, na era pré-industrial, a aprendizagem parece ter sido quase que baseada na educação não formal ou informal conforme atesta Toffler (1973, p. 333) quando afirma que “o conhecimento era transmitido não por especialistas concentrados em escolas, mas através da família, das instituições religiosas, e dos aprendizados artesanais”.

Parece evidente, também, que diante da industrialização e do progresso, a sociedade necessitaria de um novo habitante terreno que incorporasse as novas formas de produção e com isso nascia a escola com o objetivo de preparar tais indivíduos para essa nova realidade, sendo, portanto, essa escola, constituída à imagem e semelhança dessa nova era industrial.

Corroborando com tal pensamento, ou seja, com a ideia do nascimento da escola com características fabris, Fino (2000, p. 27) adverte: “a nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes, só por si, facultar”.

A expectativa, então, passou a ser o surgimento de um estabelecimento educacional capacitado a responder às demandas sociais e industriais. “Quando a escola pública foi inventada, no auge da Revolução Industrial, ela tinha por missão dar resposta a necessidades relacionadas com profundas alterações nas relações de produção emergentes nesse tempo” (FINO, 2001b, p. 1).

Al fin y al cabo, la escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad para rendir a ésta una serie de beneficios. No es de extrañar, pues, que una sociedad

que aprecia ante todo los bienes materiales, preste una atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad como algo deseable en sí mismo. Consecuentemente, no puede sorprender que esos mismos valores se conviertan en directrices básicas de una institución que, como ocurre con la escolar, tiene que servir a la sociedad de la que depende. Tampoco podrá sorprender que los propios esquemas ideados, ya dentro del ámbito educativo, para hacer viables las funciones asignadas a la institución escolar se impregnen de esos valores básicos en una sociedad industrial fuertemente tecnificada⁴² (SACRISTÁN, 1990, p. 3).

Então, tendo a escola nascido a partir da necessidade da era industrial, ou seja, da modernidade em que emergiu, era natural que a aprendizagem fosse substituída pela instrução e pelo ensino, tal como era e ainda é nas fábricas, instituindo-se como paradigma fabril de educação em que o professor ensina, isto é, tenta transferir seu conhecimento para a cabeça do aluno, contrariando todas as teorias de aprendizagem de renomados cientistas e educadores, mesmo considerando que o “conhecimento é uma construção do aprendiz e não uma substância independente e descontextualizada, que se pode transaccionar” (FINO, 2008a, p. 3).

Isto significa que “o aprendizado é um processo, não se fecha verdadeiramente, nunca se finaliza” (COSTA SILVA, 2008, p. 191). Reforçando a ideia de que a Educação parece ser um procedimento simples, mais mecânico do que é na verdade, Lindgren (1976, p. 8) garante que “a aprendizagem é um processo progressivo, contínuo, e que o aluno é um organismo em crescimento, em mudança”.

Completando este raciocínio, Fino (2000, p.27) afirma que:

A única questão a que faltava responder era a que se relacionava com o tipo de escola capaz de dar resposta às necessidades do modelo industrial, de pacificação social e de formação de um novo tipo de homem adaptado às exigências do novo modelo de produção, e que fosse simultaneamente tão barato que desarmasse os argumentos dos que se opunham à simples ideia de educação para todos.

Legitimando, Toffler (1973, p. 334) avaliza que:

Todavía, a ideia integral de reunir massas de estudantes (matéria prima) para serem trabalhadas por professores (operários) numa escola centralmente localizada (fábrica) foi um golpe genialmente industrial. A hierarquia administrativa inteira da educação à medida que crescia, seguiu o modelo da burocracia industrial. A própria organização

⁴² Afinal, a escola é uma instituição social criada e mantida pela sociedade para lhe dar uma série de benefícios. Não é surpreendente, então, que uma sociedade que aprecie principalmente bens materiais, preste muita atenção ao cultivo de valores relacionados à eficiência e lucratividade como algo desejável em si mesmo. Consequentemente, não é surpreendente que esses mesmos valores se tornem diretrizes básicas de uma instituição que, como com a escola, deve servir a sociedade de que depende. Também não será surpreendente que os próprios esquemas, já dentro da esfera educacional, para viabilizar as funções atribuídas à instituição escolar sejam impregnados com esses valores básicos em uma sociedade industrial altamente tecnológica.

do conhecimento em departamentos permanentes de disciplinas era baseada em pressupostos industriais.

Por sua vez, Farias (2015, p. 31) afirma que “essa ideia, ou seja, o paradigma fabril sendo espelho para a escola revela que esta foi estruturada para produzir o mesmo desempenho ou o mesmo tipo de funcionamento tanto na esfera administrativa quanto na pedagógica”.

Continuando, Sousa (2011, p. 48) confirma que “a escolarização de massas também se revelou rapidamente como um meio poderosíssimo de domesticação das mentes e disciplinadora de atitudes e costumes [...], atitudes e costumes esses necessários a uma maior produtividade nas fábricas [...]”.

À frente, Sousa (2011, p. 49) assegura que “trabalhar-se-ia a causa (o ensino), como meio de se produzir o efeito (a aprendizagem). Uma boa organização do ensino [...] deveria produzir os mesmos efeitos nos aprendizes, [...]”. “Isso implica que apesar da escola ter como desenho o modelo da fábrica, não significa que não possa modificar seus métodos para produzir inquietação, curiosidade, nos seus alunos, enfim, aprendizagem ao invés de ensino” (FARIAS, 2015, p. 32).

4.2 Bricolagem, Reisado Brincantes Cordão do Caroá e inovação pedagógica

Assim, a tecnologia ou as TIC aliadas aos desafios da inteligência dos alunos poderiam facilitar a aprendizagem e um dos aspectos interessantes é a bricolagem (PAPERT, 2008), que significa “utilize o que você dispõe”, “faça você mesmo” ou como se diz popularmente “se vire”.

Bricolagem é uma metáfora para os modos de ação do antigo João-faz-tudo, que batia de porta em porta oferecendo-se para consertar qualquer coisa quebrada. Face a uma tarefa o consertador remexia em sua sacola de ferramentas heterogêneas buscando uma que se adaptasse ao problema à mão; se uma ferramenta não funcionasse para a tarefa, ele simplesmente tentava outra sem jamais se perturbar nem mesmo de leve pela falta de generalidade do instrumento (PAPERT, 2008, p. 138).

Essa técnica permite a criatividade, desafia a inteligência e a imaginação, favorece a intuição “dando oportunidade para que o aluno possa, sozinho ou apenas com a ajuda do professor, produzir, criar, montar, arquitetar, enfim fazer o que lhe interessa a partir desses equipamentos proporcionando assim, a construção do seu conhecimento, ou de sua construção mental” (FARIAS, 2015, p. 35).

Ainda conceituando e falando de bricolagem, Papert (2008, p. 139) diz que:

Uso o conceito de bricolagem para servir como uma fonte de ideias e modelos visando melhorar a habilidade de fazer - e consertar e melhorar - construções mentais. Reafirmo que é possível trabalhar sistematicamente para tornar-se um melhor bricolador e ofereço isso como um exemplo de desenvolvimento da habilidade matemática.

De acordo com Papert (1996, p. 43) “a aprendizagem é mais bem sucedida quando o aprendiz participa voluntária e empenhadamente” como acontece nas tradições culturais, em especial no Reisado Cordão do Caroá, que, contrariamente à escola em que o indivíduo é obrigado a frequentá-la e aprender o que não escolheu, não se constitui em obrigação nenhuma, sendo uma escolha livre da pessoa interessada em participar da brincadeira, que como o próprio nome diz é um brinquedo e sendo assim, é prazeroso participar dele e aprender. Interessante a observação de que na educação infantil as crianças pequenas, utilizando-se da técnica da bricolagem quando montam, colam, escrevem mesmo sem saber o que escrevem, brincam, riscam e rabiscam, desenham e assim aprendem, desenvolvendo a sociabilidade, a mente e a coordenação motora.

Tendo originado na França, o termo *bricolage* apresenta diferentes significados, mas apontam para a mesma essência. Assim, para Lévy-Strauss (1997), o criador do termo, bricolagem define-se como uma forma de selecionar e sinterizar diversos elementos de uma cultura. Para Jacques Derrida (1971), em seu livro “A Escritura e a Diferença”, o significado de bricolagem tem a ver com a colagem de textos em determinada obra, transformando vários textos num único, ou seja, proporcionando um novo produto. Da mesma forma, Michel de Certeau (1994), em “A invenção do Cotidiano”, acredita que a união de variados elementos culturais resultando em algo novo é o que traduz o que seja bricolagem.

Os princípios básicos da bricolagem como metodologia para a atividade intelectual são: use o que você tem, improvise, vire-se. E para o verdadeiro *bricolador* as ferramentas da sacola são selecionadas durante um longo tempo por meio de um processo que vai além da utilidade pragmática. Tais ferramentas mentais tornam-se gastas e confortáveis, do mesmo modo como as ferramentas físicas do consertador ambulante, transmitindo uma sensação de familiaridade, de estar à vontade consigo mesmo (PAPERT, 2008, p. 138-139).

Papert (2008) considera que a bricolagem se assemelha em muito à matemática culinária em que as quantidades dos ingredientes da maioria das vezes não é medida exatamente como a matemática escolar determina e orienta. Ou seja, quando alguém prepara um bolo, por exemplo, não mede nem pesa, exatamente, as quantidades necessárias, tanto que na maioria das

“receitas” constam expressões como “uma pitada de sal” ou “sal a gosto”, “uma colher de sopa de manteiga”, mesmo que se saiba da existência de vários tamanhos para a colher de sopa ou ainda “fogo brando” sem se saber exatamente a quantos graus Celsius ou Fahrenheit. “A matemática da cozinha oferece uma demonstração clara de bricolagem em sua conexão sem emendas integrada com uma atividade adjacente em andamento, que provê de artifícios e ferramentas a sacola do consertador” (PAPERT, 2008, p. 139).

Esse raciocínio é o que rege o princípio da bricolagem em que quem a pratica apenas utiliza o material e ferramentas que dispõe, não necessitando de maiores protocolos para a confecção ou montagem de determinado produto, resultando que a bricolagem rejeita tudo que é pré-estabelecido, como os roteiros e as diretrizes, as normas e os conceitos ou pré-conceitos, haja vista que seu resultado sempre se contrapõe ao previsto ao mesmo tempo em que nada se privilegia ou se usa com total segurança nem nada é descartado por antecipação, o que significa dizer que a subjetividade, a posição política ou a neutralidade não são renunciados.

Resumindo, a técnica da bricolagem é como a confecção de uma colcha de retalhos. Juntam-se diversos pedaços (sobras) de tecidos para se construir algo novo e diferente em que o resultado (colcha) é o que importa. A criatividade de cada *bricolador* é que determina o produto final, tomando novas formas e novos contornos e cores.

Foi observando o Reisado Brincantes Cordão do Caróá que constatei a utilização, em larga escala, dessa técnica (bricolagem) a partir da criação e recriação de objetos, adereços, instrumentos musicais, capas e coroas a partir do material existente em sua sede. Observei, também, uma interatividade qualitativa e quantitativamente bastante desenvolvida, especialmente quanto a integração no momento da confecção dos adereços.

Demonstrando interesse pelo reisado e por suas práticas, a TV União⁴³ publicou reportagem sobre o grupo e um dos aspectos notados foi o questionamento feito pelo reporter entrevistador a respeito de quem era o responsável pela confecção do “figurino com todos esses detalhes primorosos que estão aqui”, ao que respondeu o então mestre do reisado Paulo Henrique Leitão como a seguir:

Isso é uma metodologia de trabalho de cada um vai compondo a partir dos elementos que seleciona uma representação sobre os signos e símbolos do Nordeste, do Ceará em especial. Então cada pessoa..., você vê que varia o formato, os elementos, é através de uma construção coletiva [...] agora no Benfica, continuando na sede, fazendo as

⁴³ TV União - Canal de Televisão - Fortaleza - Ceará.

coroas na sede do Programa de Extensão tem uma metodologia realmente de bricolagem, mas de criação coletiva. O que a gente quer dizer? É o tempo, são as romarias, são as representações dos valores que estão nas moedas, então tem todo um significado que é bem profundo (LEITÃO, 2013⁴⁴).

É interessante perceber que essa técnica (bricolagem) é empregada nas séries da Educação Infantil quando as crianças pequenas ainda não aprenderam a ler nem a escrever. No entanto, é muito positiva sua utilização porquanto desenvolve nessas crianças os aspectos motores e sociais e mesmo assim, a escola não continua com essa prática durante os ensinamentos fundamental e médio, inclusive no ensino superior, preferindo a substituição pela adoção de um currículo que, além de estático e classificatório, é um potente limitador da aprendizagem.

Para Lévi-Strauss (1997) a prática da bricolagem funciona como o “dar asas à imaginação”, o “navegar pelos mares da fantasia” afirmando que esse método pode provocar a reflexão intelectual para produzir “resultados brilhantes e imprevistos”. “El bricoleur es capaz de ejecutar un gran número de tareas diversificadas; pero, a diferencia del ingeniero, non subordina ninguna de ellas a la obtención de materias primas y de instrumentos concebidos y obtenidos a la medida de su proyecto”⁴⁵ (LEVI-STRAUSS, 1997, p. 36).

De acordo com Farias (2015, p. 36) “a criatividade, a busca, a inquietação e a imaginação são inerentes aos estudantes, o que favorece em muito o aprendizado uma vez que estes tenderiam a construir o conhecimento que lhes interessa, criando novos conteúdos e gerando construções cognitivas importantes”. Então, a partir da prática da bricolagem, essa técnica deveria nortear o professor indicando a utilização dos materiais disponíveis na escola, como as TIC, a Internet, os aplicativos para smartphones, por exemplo, para gerar no aluno o interesse pela descoberta ao aguçar sua curiosidade, tornando-o, assim, ativo participante de sua própria aprendizagem, à imagem das práticas pedagógicas do Reisado Cordão do Caroá em que a técnica da bricolagem é fator decisivo para a aprendizagem não apenas em relação à confecção de capas e coroas, mas pertinente a novas danças, a novos roteiros, a novas coreografias, a novas encenações, a novas posturas sociais proporcionando aos seus integrantes atitudes politicamente capazes de fazer enxergar o mundo com nova visão conforme Freire (1996) preceitua ao indicar que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra escrita.

⁴⁴ Entrevista gravada em vídeo para a TV União, em 26/12/2013.

⁴⁵ O bricoleur é capaz de executar uma grande quantidade de tarefas diversificadas; mas, ao contrário do engenheiro, não subordina nenhum deles à obtenção de matérias-primas e instrumentos concebidos e obtidos na medida do seu projeto.

Para Morin (2014), “é necessário criar meios de transmissão do conhecimento a serviço da curiosidade dos alunos. O modelo de educação, sobretudo, não pode ignorar a curiosidade das crianças”.

É visível que a utilização da bricolagem e a transformação das práticas pedagógicas chocam-se com o currículo cuja departamentalização é imposta ao estudante que por sua vez o rejeita e o faz perder o interesse, provocando além da grande evasão escolar, o desinteresse, a apatia e até mesmo a revolta, a insubordinação, a falta de respeito e de limites e o vandalismo.

Discorrendo sobre o aspecto criador do ser humano e sobre a geração da novidade, Vygotsky (1990, p. 3) diz o seguinte:

Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano. Si observamos la conducta del hombre, toda su actividad, percibiremos fácilmente que en ella cabe distinguir dos tipos fundamentales de impulsos. Uno de ellos podría llamarse reproductor o reproductivo; que suele estar estrechamente vinculado con nuestra memoria, y su esencia radica en que el hombre reproduce o repite normas de conducta creadas y elaboradas previamente o revive rastros de antiguas impresiones⁴⁶.

Mas, o que se percebe, na atualidade, ao deitar os olhos sobre a escola e a educação é “a recorrência da lógica da pedagogia que consiste em valorizar métodos de ensino” (FARIAS, 2015, p. 37), que transformam a arte de aprender numa “uma órfã acadêmica” (PAPERT, 2008, p. 87) uma vez que ainda não se encontra uma palavra que possa substituir a arte de aprender em sua plenitude, existindo, porém, a didática como arte de ensinar.

Essa situação é a responsável pela criação das raízes de que o professor é o sujeito ativo enquanto o aluno é o sujeito passivo na relação educacional.

Em duas sintomáticas frases, é demonstrada a inversão dessa ação em que a parte ativa deveria ser o aluno. Na primeira, ao fazer a apresentação do livro de Alonso Tapia, à página 7 (grifo nosso), Juan Carlos Torre, diz que “os alunos não têm interesse em aprender o que **queremos ensinar**” e na segunda, o próprio Alonso Tapia (2015, p. 13, grifo nosso) afirma

⁴⁶ Chamamos a tarefa criativa de toda a atividade humana gerando algo novo, seja reflexões de algum objeto do mundo externo, ou de certas construções do cérebro ou sentimentos que vivem e se manifestam apenas no ser humano. Se observarmos o comportamento do homem, toda a sua atividade, perceberemos facilmente que nela podemos distinguir dois tipos fundamentais de impulsos. Um deles poderia ser chamado de reprodutor ou reprodutivo; que geralmente está intimamente ligado à nossa memória, e sua essência é que o homem reproduz ou repita regras de conduta criadas e elaboradas anteriormente ou revive vestígios de impressões antigas.

que “um problema que nós, professores, enfrentamos dia a dia é o dos alunos que não parecem ter interesse algum em compreender e aprender o que **tentamos ensinar-lhes**”. Mais adiante, Alonso Tapia (2015, p. 13-14, grifo nosso) repete o mesmo pensamento ao afirmar o seguinte: “muitos profissionais não jogam a toalha e continuam se perguntando: que posso fazer para que meus alunos se interessem pelo que **pretendo lhes ensinar** de modo que empreguem o esforço e a dedicação necessários para aprendê-lo?”

Ora, o aluno já demonstrou que não quer ser ensinado, porquanto quer ser o sujeito ativo na relação com a aprendizagem, mesmo porque, já está fartamente comprovado que o ensino do professor não se transforma, automaticamente, em aprendizagem.

Nesse sentido, ao ponderar sobre a frase “o professor ensina uma criança”, Papert (2008, p. 88), diz o seguinte: “*Professor* é o sujeito ativo da oração; *criança* o objeto direto. O professor faz algo para o aprendiz. Essa forma gramatical ostenta o carimbo da ideologia hierárquica da Escola ao representar o ensino como o processo ativo”.

Continuando com o mesmo raciocínio, Papert (2008, p. 88) afirma que “o professor está no comando e é, portanto, quem precisa de competência; o aprendiz tem apenas que obedecer às instruções. Essa assimetria está tão profundamente arraigada que até mesmo os defensores da educação ‘ativa’ ou ‘construtivista’ consideram difícil escapar dela”.

Foi exatamente para apresentar uma palavra que contenha em seu bojo a ideia da arte de aprender que Papert (2008, p. 89) sugeriu a palavra *Matética*, que etimologicamente, “‘*mathematikos*’ significava ‘disposto a aprender’, *mathema* era ‘uma lição’, e ‘*manthaniem*’ era o verbo ‘aprender’”, em oposição à palavra *Didática*, que contém a ideia de arte de ensinar. Segundo Papert (2008), os matemáticos de antigamente tinham tanta certeza de que a real aprendizagem eram as suas que a utilização da palavra *matemática*, como arte de aprender, ou como disposto a aprender, justificava seu uso.

[...] a simples ideia de “ensinar”, pela sua carga transitiva (quem ensina, ensina alguém), e pela conotação que tem com concepções de aprendiz como recipiente para onde o professor verte conhecimento, é pouco menos que totalitária. Como é do conhecimento geral, os construtivistas sustentam que o conhecimento é construído pelo aprendiz e não fornecido pelo professor que, quanto muito, pode prover informação ou caminhos que conduzem a ela, competindo aos aprendizes a tarefa de transformar a informação, a recebida e a procurada autonomamente, em conhecimento, através de processos psicológicos complexos, que redundam sempre em novos rearranjos, que conduzem a (novos) equilíbrios provisórios (FINO e SOUSA, 2003, p. 7).

Confrontando a ideia de aprendizagem com as atividades do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, percebeu-se, através de observação participante ativa e/ou periférica, uma quebra de paradigma porque tais atividades não se ligam aos processos educacionais atualmente existentes haja vista não vincular-se a qualquer tipo de escola sobretudo quanto aos seus ultrapassados métodos de ensino haja vista que “as ações desenvolvidas no seu interior se constituem em aspectos inovadores ao permitir a criação individual e grupal, ao incentivar o aprendizado por meio da oralidade e da observação, ao possuir características familiares” (FARIAS, 2015, p. 38).

Continuando, Farias (2015, p. 38) se refere ainda a outros aspectos que fazem distanciar as atividades do Cordão do Caroá da escola tradicional porque “todos se sentem responsáveis por todos, ao construírem seus instrumentais, figurinos e adereços conforme a intuição de cada um, ensejando, dessa forma um aprendizado rico e ao mesmo tempo coerente com a proposta do reisado”.

Fica evidente que há um rompimento com a lógica da escola atual e seus contextos do passado, ao visualizarem-se perspectivas futuras como a redefinição das funções dos participantes em que os aspectos de inovação pedagógica estão presentes. É importante se reconhecer, entretanto, “a importância de focalizar o processo de aprendizagem mais até do que a instrução e a transmissão de conteúdo, lembrando que hoje é mais relevante o *como* do que o *que* e o *quanto* você sabe” (MORAES, 1996, p. 64).

É nesse sentido que Fino (2011, p. 111) assegura que “inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados histórica e culturalmente pelo velho paradigma”, significando dizer que talvez seja mais fácil ou mais viável encontrar-se inovação pedagógica no Reisado Brincantes Cordão do Caroá ou em outras instituições não formais do que na escola tradicional. Essa situação foi observada no contexto de aprendizagem dessa manifestação cultural ao se perceber que:

Essa quebra dos aspectos tradicionais da educação tende a se manifestar no conhecimento lúdico misturado à uma manifesta *desalienação* política que proporciona aos seus participantes, oportunidades de crescimento pessoal, social, intelectual e cultural numa perspectiva emancipatória, ao mesmo tempo em que difunde e preserva a cultura popular nas diversas comunidades em que o Programa Reisado Brincantes Cordão do Caroá atua, sem contudo estabelecer-se em uma sala de aula convencional nem com um currículo pré-estabelecido, com horários definidos, com fardamento único, muito menos com um professor que tenha por finalidade a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade (FARIAS, 2015, p. 38).

Por seu lado, Fino (2011) ao questionar a escola tradicional e imutável em seus pressupostos, conforme suas palavras, determina:

Além disso, a ideia de escola vinculada pelo senso comum e, infelizmente, partilhada pela generalidade dos responsáveis pela educação, é a da velha escola fabril, imutável nos seus pressupostos e nos seus procedimentos, muito ciosa da autoridade dos professores de um conceito de disciplina que, no essencial, se resume a aceitar o status quo (FINO, 2011, p. 111).

Continuando com o mesmo raciocínio, Fino (1998, p. 1) assegura que “ninguém duvida que os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser reestruturados para poderem suportar uma actividade mais centrada no aprendiz, mais interactiva, e estimulando mais a resolução de problemas de forma cooperativa”.

São exatamente esses aspetos relacionados com a atração que o Cordão do Caroá exerce, misturado com a interação e interatividade, assim como o estímulo à resolução das dificuldades que foram notados no Reisado Brincantes Cordão do Caroá, “indicando que as relações escolares tradicionais não se comportam como facilitadoras de uma aprendizagem significativa haja vista que a observação mais atenta demonstra que essa tentativa de aprendizagem resulta da atitude passiva dos alunos” (FARIAS, 2015, p. 38).

Considerando “a aprendizagem reprodutiva, resultado da memorização e repetição do que o professor ou manual dizem, deixa os alunos com fragmentos de informação que não estão bem ligados ou integrados” (JONASSEN, 2000, p. 36), percebe-se, claramente, que o ouvir o professor, o memorizar conceitos muitas vezes desatualizados ou descontextualizados não contribuem para a aprendizagem.

Farias (2015, p. 38) afirma que “na verdade, o professor é quem deveria ouvir o aluno, ou seja, o aluno como comandante do seu processo de construção do conhecimento é quem deveria falar para o professor ouvir e assim provocar, desafiar e incentivar o aluno”.

Freire (2002, p. 43) também afirma que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar *a* ele”. Complementando, Freire (2002, p. 43) afiança que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.”

Nesse sentido, ao se observar o dia a dia do Reisado Brincantes Cordão do Caroá percebe-se que existe “uma cultura dos brincantes apresentarem seus feitos, sucessos e

insucessos ao grupo ou aos pares, ou individualmente, para se obter a opinião dos demais não necessariamente sendo objeto de discussão ou de seguimento da opinião grupal” (FARIAS, 2015, p. 39). Isso significa que “no Reisado Brincantes Cordão do Caroá há o costume de se ouvirem uns aos outros como forma de socialização e transmissão do conhecimento, enfim, de aprendizado” (FARIAS, 2015, p. 39), mesmo porque, sendo uma instância educacional, deve preocupar-se em “formar cidadãos para que sejam aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, dotando-os de capacidades de aprendizagem e não apenas de conhecimentos ou saberes específicos, que costumam ser menos duradouros” (POZO, 2004, p. 46).

Ainda tratando de sistema educacional, Pozo (2004) afirma que uma das exigências deste século é que a preocupação seja ‘aprender a aprender’ uma vez que “poderíamos caracterizar essa nova cultura da aprendizagem que se avizinha por três traços essenciais: estamos diante da sociedade da informação, de conhecimentos múltiplo e da aprendizagem contínua” (POZO, 2004, p. 44), em que a escola não tem mais a primazia de ser a principal fonte de informação e de conhecimento. Além disso, não é difícil constatar que em virtude da velocidade das transformações sociais e principalmente das incertezas em que o aluno não sabe quais conhecimentos ou aprendizagens serão necessários no futuro, torna-se inócua a aprendizagem realizada “hoje”, e, sendo assim, o mais importante é aprender a aprender, ou seja, o fundamental é “aprender a pescar”.

O conhecimento atual pertence à sociedade tamanha é a quantidade de agentes e fontes. O aluno de hoje não precisa ir ao encontro da informação posto que ela vem até ele por diversos meios, em diversos lugares, em qualquer tempo do dia, tornando-se mais atrativa do que a escola; a evolução do conhecimento tem um percurso descentralizado em que os conhecimentos tornam-se cada vez mais específicos e ao mesmo tempo relativos, sendo caracterizados pela perda da certeza e, por fim, a aprendizagem contínua proporciona o surgimento de novos métodos de trabalho, produzindo mobilidade profissional tendo como consequência a permanente formação profissional (POZO, 2004).

De acordo com Papert (2008, p.134) “[...] cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade de descoberta”, quer dizer, o ato de ensinar denota a negação ao aprendente da descoberta sozinho, do ‘pescar’, do ser proativo na construção do seu conhecimento, haja vista que a escola não deve apenas proporcionar os seus alunos o conhecimento como se fosse verdade absoluta, mas apenas ajudar “a construir o seu próprio ponto de vista, a sua verdade particular e partir de tantas verdades parciais” (POZO, 2004, p. 45), porque, como se sabe,

daqui a algum tempo não se tem certeza de quais exigências a sociedade tem para com seus habitantes.

Além disso, boa parte dos conhecimentos que possam ser proporcionados aos alunos hoje não são só relativos, apenas têm data de validade. No ritmo de mudança tecnológica e científica em que se vive, ninguém pode prever o que os cidadãos deverão saber dentro de 10 ou 15 anos, para poder enfrentar as exigências sociais que lhes sejam propostas. O que se pode assegurar é que eles vão continuar tendo de aprender depois do ensino médio, já que se vive também na *sociedade da aprendizagem contínua* (POZO, 2004, p. 45-46).

Isto implica que Papert tem razão ao reclamar do ato de ensinar porque, como se percebe, não é possível adivinhar o futuro para saber de qual conhecimento a criança precisa ter hoje para enfrentar o incerto futuro, sendo, portanto, mais importante aprender a aprender, ou seja, aprender a pescar.

Também sobre este assunto, Papert (2008, p. 135), ao assegurar que uma criança aprende mais e melhor, de modo heurístico, crava que “o Construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (‘pescando’) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam”.

É natural, portanto, que sendo o professor o “dono” do conhecimento idealize ou almeje um aluno passivo, acomodado, “comportado”, silencioso para ter sua transmissão de conhecimento facilitada, passando seu conteúdo para a cabeça do aprendiz, mesmo que essa atitude contrarie o fato de que o aluno ou o indivíduo, na sua maioria, é curioso, irrequieto e ativo.

Para Lapassade (2005, p. 40-41) “é assim que os docentes classificam os alunos, o que pode ser revelado por meio dos boletins escolares, quando neles assinalam as apreciações corriqueiras do tipo: ‘criança problemática’, ‘imatura’, ‘dá provas de maturidade’, ‘aluno médio’, ‘brilhante’, etc.”.

Não é sem razão que Costa Silva (2008, p. 193) afirma: “nas escolas, os gestos vão sendo organizados, reprimidos, numa disciplinarização que nada mais é que adestramento progressivo das crianças”.

Por sua vez, Martins (2008) diz que existe uma cultura popular urbana, mas que não tem oportunidade de expressão porque a escola a reprime e então, ao invés de entrar “pela porta

da frente da escola, ela, muitas vezes, tem de pular o muro para poder transformar-se em elemento de identificação e organização de crianças e jovens em torno de gostos e práticas comuns e que constituem os diversos grupos estudantis” (MARTINS, 2008, p. 58).

Este teórico afirma ainda que:

Funkeiros, charmeiros, góticos, skatistas, RPGistas e roqueiros ou não têm visibilidade nos espaços escolares, ou quando são notados, é para que a escola utilize seus conhecidos mecanismos disciplinadores e de controle para justificar o desinteresse e com isso reforçar os mais diversos adjetivos para *pré-conceitar*, identificar e até mesmo afastar muitos alunos que andam em grupos e que, por sua vez, parecem não responder às exigências disciplinares e não corresponder ao tão sonhado ‘padrão de aluno ideal’ (MARTINS, 2008, p. 58-59).

O que se observa no paradigma educacional da atualidade é que a escola não permite que o corpo ‘fale’, mas transforma as crianças em prisioneiras de si mesmas. Neste modelo, as crianças se tornam dóceis e passivas se restringindo aos gestos que a norma escolar permite, para se adequar à tecnificação da nossa vida diária (COSTA SILVA, 2008).

A aprendizagem nas escolas requer que os alunos prestem atenção, observem, memorizem, compreendam, estabeleçam objectivos e assumam responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Estas actividades cognitivas não são possíveis sem o envolvimento e comprometimento activo do aprendente. Os professores devem ajudar os alunos a tornarem-se mais activos e orientados por objectivos, construindo sobre o seu desejo natural de explorar, compreender e dominar novas coisas (VOSNIADOU, 2001, p.7).

Indicando que “a aprendizagem é, primariamente, uma actividade social e a participação na vida social da escola é central para a aprendizagem ocorrer”, Vosniadou (2001, p. 8) vai mais além ao reconhecer que a criação de ambientes de aprendizagem interessantes e desafiadores que encorajem ativamente o aluno é uma provocação para o professor e nesse sentido, oferece algumas sugestões para sala de aula, quais sejam:

Evitar situações em que os alunos sejam ouvintes passivos por longos períodos de tempo. Fornecer aos alunos actividades práticas, tais como experiências, observações, projectos, etc. Encorajar a participação em discussões em sala de aula e outras actividades de colaboração. Organizar visitas escolares a museus e parques tecnológicos. Permitir aos alunos algum controle sobre a sua própria aprendizagem. Ter controle sobre a própria aprendizagem significa permitir aos alunos tomar algumas decisões acerca do quê e como aprender. Ajudar os alunos na criação de objectivos que sejam consistentes com os seus interesses e aspirações futuras (VOSNIADOU, 2001, p. 7).

Portanto, conforme Costa Silva (2008) afirma,

Não existe motivo pelo qual nossas escolas não possam ser ou se constituir - através da integração das múltiplas formas de expressão das culturas populares vivas na sociedade brasileira, às formais que costumam povoar nossos currículos - em um espaço de expressão do corpo que fala, propondo dramatizações, dando espaço para jogos e brincadeiras, festas e comemorações oriundas do nosso folclore, do manancial inesgotável de nossos mitos, lendas e contos populares (COSTA SILVA, 2008, p. 193).

Continuando com o mesmo raciocínio, o próprio Costa Silva (2008, p. 192) diz que “para Lev Vigotsky, o gesto é signo visual que contém a futura escrita da criança. Para as crianças, portanto, gestos são a ‘escrita’ no ar; da mesma forma que para os letrados os signos escritos são originalmente gestos que foram fixados” (sic).

Em se tratando de alunos em estado de passividade, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá não adota essa postura em virtude de uma dinâmica própria, característica do grupo. Aliás a passividade em situação de aprendizagem contraria a própria natureza humana que se distingue por sua curiosidade, por sua constante busca, pelo questionamento e pela curiosidade, razão pela qual, o aprendizado naquele grupo se dá sempre através da integração, da cooperação, do contato, etc. e assim, tais práticas se diferenciam da escola tradicional que parece não perceber que “alunos e professores deveriam discutir, escrever, descrever, analisar e falar sobre suas próprias aprendizagens relacionando experiências anteriores com a aplicação prática, na vida cotidiana” (FARIAS, 2015, p. 39-40), levando em consideração, ainda, que “o papel que as crianças desempenham na interação não pode ser ignorado. A pesquisa enfatiza sua participação ativa no processo de desenvolvimento” (TUDJE, 2002, p. 152).

Aliás, para Freire (2002, p. 33), estando a serviço de processos imperiais e paternalistas, os professores “impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade”.

Em oposição a um professor disciplinador, condicionador, que monopoliza a relação, a informação e interpretação dos fatos, que sabe impor e induzir respostas, pretendemos um novo mestre que saiba ouvir mais, observar, refletir, problematizar conteúdos e atividades, propor situações-problema, analisar “erros”, fazer perguntas, formular hipóteses, sistematizar. Ele é o mediador entre o texto, o contexto e o seu produtor (MORAES, 1996, p. 67).

Diante do exposto, fica claro que os alunos ou os aprendentes, em qualquer entidade educacional, precisam saber e entender como alguma coisa relevante, aquilo que deverá aprender e que faça parte do seu *eu*, exatamente como acontece no Reizado Cordão do Caroá, na aprendizagem colaborativa em lugar não formal, de maneira não formal e até na

informalidade, em que os brincantes não apenas sabem o que vão aprender como aprendem o que lhes interessa, sem a obrigatoriedade de um currículo imposto como na escola tradicional.

Daí a necessidade do professor ter em alta consideração aquele conhecimento que o aluno ou aprendente já possui, corroborando com Jonassen (2000) quando diz que cada um elabora seu conhecimento tendo como pano de fundo a interpretação que possui das experiências vivenciadas.

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VYGOTSKY, 1991, p. 56).

Interessante observar que ao “explicarem” os assuntos nas aulas, os professores esperam que o aluno entenda conforme suas lógicas, ou como afirma Jonassen (2000, p. 24), “os professores sempre presumiram que, quando dizem algo aos alunos, eles devem entendê-lo da mesma forma que o professor entende”.

Mas, é evidente que ao escutar o professor em sala de aula, os alunos interpretam aquelas falas de acordo com suas próprias lógicas, considerando aquele conhecimento que já trazem de suas vivências e experiências, e, sendo assim, o aluno não constrói seu conhecimento porque o quadro de referências do professor é diferente das referências e experiências do aluno. Para Jonassen (2000, p. 24) “os alunos têm de pensar sobre o que o professor lhes diz e interpretá-lo de acordo com as suas próprias experiências, convicções e conhecimentos”.

A respeito da transmissão do conhecimento, Papert (2008, p. 137) assegura que:

[...] o conhecimento simplesmente não pode ser “transmitido” ou “transferido pronto” para uma outra pessoa. Mesmo quando parece estarmos transmitindo com sucesso informações contando-as, se pudéssemos ver os processos cerebrais em funcionamento, observaríamos que nosso interlocutor está “reconstruindo” uma versão pessoal das informações que pensamos estar “transferindo” (PAPERT, 2008, p. 137).

É assim que no caso do âmbito do Reizado Brincantes Cordão do Caroá a existência de professor na expectativa de ser ouvido ou aluno a ouvir professor é descartada haja vista seus membros serem colaboradores, parceiros e amigos se assemelhando a uma irmandade.

Fica claro que o professor, ao ensinar determinado conteúdo, dificilmente haverá coincidência entre esse conteúdo e o que o aluno já traz consigo, principalmente em se tratando de fazer sentido ou que seja prazeroso e significativo ou interessante e coerente ou conveniente para esse aluno.

Ausubel et al (1978, p. 159) afirma que “o aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva”.

Sendo assim, o aluno recusa o conhecimento que o professor pretende inculcar na sua cabeça e não aprende, quer dizer, não constrói seu conhecimento, uma vez que “a aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento” (GAGNÉ, 1980, p. 3).

Ainda de acordo com Gagné (1980), os fatores que têm influência sobre o crescimento são de ordem genética, ao passo que o determinante na aprendizagem está relacionado com o meio ambiente em que o indivíduo vive, e, como não existe uma única maneira correta de aprender muito menos a melhor, haja vista que há inúmeros modos que estão de acordo com as diversas situações que se apresentam ao aluno, torna-se fundamental ao professor conhecer o modo de aprender de cada aluno e por isso mesmo não é possível ensinar de modo homogêneo para uma classe inteira de estudantes na esperança que os alunos aprendam no mesmo ritmo, da mesma forma ou na mesma velocidade.

Daí a importância do professor conhecer o processo de aprendizagem, através das suas teorias, para compreender como ela acontece. Seagoe (1978, p. 6) alega que “o entendimento dos princípios da aprendizagem é essencial para os que planejam ensinar em escolas”. Por isso, “o professor só pode orientar bem o desenvolvimento dos seus alunos se souber de que modo se dá o aprendizado” (SEAGOE, 1978, p. 7). É a partir desse conhecimento que o professor pode encontrar estratégias pedagógicas que possam influenciar e mudar comportamentos, ajudar na construção do conhecimento e transformar-se de um ensinador em um facilitador, inovando na sua prática pedagógica.

Para Seagoe (1978, p. 5, grifo nosso):

Conhecer o processo da aprendizagem é, acima de tudo, entender de que modo podemos fazer com que outras pessoas passem a se comportar de maneira diferente da inicial. **A familiaridade com o processo de aprendizagem é básica** não apenas para o magistério formal, mas também para o aconselhamento, a direção de pessoal, a educação dos filhos, etc., isto é, em todos os campos em que pretendemos influenciar o pensamento ou as ações de outras pessoas.

Nesse sentido, Felder e Silverman (1987) afirmam que o quanto os alunos aprendem é o resultado de suas habilidades e conhecimentos anteriores além da compatibilidade entre o seu modo de aprender e o modo de ensinar do professor.

Gagné (1980) continua nesse mesmo raciocínio e afirma que:

O tipo de modificação a que se dá o nome de aprendizagem manifesta-se como uma alteração no comportamento e infere-se que a aprendizagem ocorreu, comprando-se o comportamento possível antes de o indivíduo ser colocado em uma ‘situação de aprendizagem’ e o comportamento apresentado após esta circunstância. A modificação pode ser, e o é frequentemente, um aumento da capacidade para alguns tipos de *performance*. Pode constituir, também, em alteração de disposição chamada, conforme o caso, *atitude*, *interesse* ou *valor*. A modificação deve ser mais que uma permanência momentânea, isto é, deve ser capaz de ser retida durante algum tempo e, finalmente deve ser diferenciável do tipo de modificação atribuída ao crescimento al como uma alteração de altura ou o desenvolvimento dos músculos através de exercício (GAGNÉ, 1980, p. 3).

Há vários motivos pelos quais o aluno não consegue sua aprendizagem. Certamente a desconsideração daquilo que ele já sabe e o modo de atuação do professor são dois dos principais, haja vista que tal aluno tem mais facilidade de aprender aquilo que lhe interessa combinado com aquilo que já tem armazenado na sua cabeça. Isso é bastante visível no âmbito do Reizado Brincantes Cordão do Caroá porque a aprendizagem acontece muito mais pela observação, pelo contato e pela repetição, conforme verifiquei por meio da observação participante.

Não é de agora que se tem conhecimento ser a aprendizagem fruto do esforço deliberado do aprendiz e não se trata de ensino com a correspondente aprendizagem. De acordo com Sousa e Fino (2001, p. 9), “há muito tempo que os construtivistas vêm reclamando a natureza activa da cognição e tornando clara a inexistência de um vínculo de causalidade entre o ensino e a aprendizagem”.

Esta é uma verdade testemunhada por Vygotsky (1991, p. 56), quando afirma que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” e portanto, a

aprendizagem começa sem professores institucionais e sem escolas, principalmente no modelo tradicional que é adotado pelas entidades educacionais.

Por outro lado, Fullan (2009, p. 270) afirma que “os cientistas cognitivos mostram claramente que aprendizagem é criar significado, exigindo uma maneira radicalmente nova de abordar a aprendizagem - que orienta o desenvolvimento de mentes individuais quando muitas mentes trabalham juntas”.

Nota-se claramente a importância da interação como instrumento e como incentivo à aprendizagem, ou como afirma Mattar (2009, p. 113) “é por meio de interações que os seres humanos se desenvolvem e aprendem”, significando dizer ser difícil a aprendizagem através do ensino do professor ou até mesmo na modalidade de autoaprendizagem.

Sousa e Fino (2001, p. 10) consideraram a interação como “suporte essencial dos processos de cognição” mas, Fino (2001c, p. 10) destaca o seguinte:

Esta síntese pretende chamar a atenção para alguns aspectos da teoria de Vygotsky que interessam particularmente aos educadores. Um desses aspectos é o que se refere à importância da interação, uma vez que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de fenômenos sociais.

Isso demonstra que na verdade a aprendizagem não é, de fato, o efeito do ensino, mas uma construção do próprio aprendiz resultando dizer que a mudança de postura do professor no sentido de transformar sua relação, que atualmente é mais instrucionista, em algo como um orientador, um provocador é o foco, e, sendo assim, a interação com o aluno deve ser no sentido de que este seja o produtor e o principal construtor de sua aprendizagem.

Dillenbourg et al (1996) confirmam esse raciocínio indicando existir na relação do aluno-professor, aluno-aluno, aluno-conteúdo, etc. um vínculo entre a interação social e a aprendizagem através de uma transformação cognitiva em que tal aluno muda também seu comportamento. Explicando melhor, não há relação de causalidade entre o ensino e a aprendizagem, mas há entre a aprendizagem e a interação social.

While the socio-cognitive approach focused on individual development in the context of social interaction, the socio-cultural approach focuses on the causal relationship between social interaction and individual cognitive change. The basic unit of analysis is social activity, from which individual mental functioning develops. Whereas a Piagetian approach sees social interaction as providing a catalyst for individual change, often dependent upon individual development, from a Vygotskian

perspective, interpsychological processes are themselves internalised by the individuals involved⁴⁷ (DILLENBOURG et al, 1996, p. 5).

Por outro lado, Dillenbourg et al (1996) estabelecem que Vygotsky tem como argumento, a possibilidade de que o desenvolvimento do indivíduo se revela a partir de dois componentes a saber: interpsicológico e intrapsíquico, mas o que se torna fundamental é a interação social, sendo que o componente interpsicológico age como responsável pela interação social, pela comunicação e pela reflexão e pensamento, ao passo que o componente intrapsíquico opera como uma autorregulação.

A enorme dependência da aprendizagem em relação às circunstâncias ambientais implica em grande responsabilidade por parte dos membros da sociedade humana. As situações em que a criança em desenvolvimento é colocada, quer deliberadamente, quer por qualquer outra razão, a afetarão sobremaneira. [...] A aprendizagem não é apenas o fato que se dá naturalmente; é, também, um acontecimento que ocorre sob determinadas condições que podem ser observadas (GAGNÉ, 1980, p. 2).

Isto significa interpretar o que Gagné (1980) chama de “membros da sociedade humana” como sendo *o professor* de sala de aula, haja vista que é esse professor quem tem a missão de ajudar na construção do conhecimento e, portanto, deve compreender que a interação ou “as circunstâncias ambientais” conforme Gagné (1980), devem ser consideradas para o bom êxito do aluno como senhor de sua aprendizagem, gerando assim, um processo de mudança de paradigma.

Por outro lado, é importante questionar se as condições ambientais ou a interação são o que encorajam “a formação de pensadores disciplinados, de grandes artistas ou de cientistas? Ou serão, ao contrário, de tipo a desenvolver e inibir o pleno florescimento do intelecto e do pensamento humano?” (GAGNÉ, 1980, p. 2).

Levando em conta que “a compreensão de que a aprendizagem depende, em grande parte dos acontecimentos que se realizam no ambiente com o qual o indivíduo interage” (GAGNE, 1980, p. 2) e que o conhecimento não tem transmissão automática da cabeça do professor para a do aluno, a perspectiva é que as práticas pedagógicas possam se constituir em um novo paradigma, ainda que “mesmo reflectindo do interior da escola organizada em torno

⁴⁷ Embora a abordagem sócio-cognitiva focada no desenvolvimento individual no contexto da interação social, a abordagem sociocultural incide na relação causal entre a interação social e a mudança cognitiva individual. A unidade básica de análise é a atividade social, a partir da qual se desenvolve o funcionamento mental individual. Considerando que uma abordagem piagetiana considera a interação social como um catalisador para a mudança individual, muitas vezes dependente do desenvolvimento individual, de uma perspectiva vygotskiana, os processos interpsicológicos são eles próprios internalizados pelos indivíduos envolvidos.

do paradigma fabril” (SOUSA e FINO, 2001, p. 10), as quais (práticas pedagógicas) possam ser caracterizadas como inovação pedagógica, ante a expectativa da natural provocação de um desequilíbrio ou de uma crise, tendo como consequência subversões causadoras de inovação, conforme Fino (2011, p. 121) afirma: “os conflitos que nos levam à inovação nos contextos de ação” (FINO, 2011, p. 121).

Se se aceita que a aprendizagem escolar consiste, como postula a concepção construtivista, em um processo de construção de significados e de atribuições de sentidos cuja responsabilidade principal corresponde ao aluno; e se se aceita, como se faz habitualmente nessa perspectiva teórica, que ninguém pode substituir o aluno em tal tarefa; se se aceitam, ambas as premissas, então, como se deverá entender a influência educativa que o professor exerce quando ensina aos seus alunos? (COLL, 2004, p. 30).

Continuando e parafraseando ideias da escritora Isabel Solé, em seu livro de 1991 - *Se puede enseñar lo que se há de construir?* - Coll (2004, p. 31) afirma ainda que “ninguém pode suprir o aluno em seu processo de construção pessoal e que nada pode substituir a ajuda que supõe a intervenção pedagógica, para que essa construção seja realizada”.

Assim, entende-se que se a construção do conhecimento na aprendizagem, principalmente na escola, é um processo, e, conseqüentemente também é um processo a ajuda do professor enquanto mediador dessa construção.

Sendo assim, a concepção construcionista ou construtivista não se constitui como uma metodologia didática, mas uma estratégia didática de caráter construtivista (COLL, 2004), mesmo porque “a função de ensinar origina-se, em sentido específico, da determinação das condições de aprendizagem. Ensinar significa organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem” (GAGNÉ, 1974, p. 22).

Resumindo, Freire (1979, p. 72) afirma o seguinte, relativamente ao processo de aprendizagem do analfabeto: “isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar”, ou seja, o professor deve ajudar e não ensinar, no sentido de colocar seu conhecimento na cabeça do aluno porque “o educador não tem que preparar nem que formar a criança (‘no que muitas vezes significa deformá-la’), mas fornecer-lhe os meios de se desenvolverem por si mesma” (COUSINET, 1976, p. 86).

Por meio “de suas práticas na construção do conhecimento, na preservação da memória, na realização das atividades como a dança, o canto, a liturgia ou as lutas de espadas” (FARIAS, 2015, p. 39) verificou-se, através da observação que visivelmente o Reisado Brincantes Cordão do Caroá adota aprendizados diferentes daqueles realizados na “escola tradicional, ou seja, fora de sala de aula e sem um professor com a função de ensinar ou transmitir informações ou regras e mais: verifica-se como verdadeiro que a aprendizagem também é sim, resultado da interatividade” (FARIAS, 2015, p. 45).

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal ou centralizado. Porque educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende a ensinar a sobreviver e evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1986, p. 13).

Continuando, o mesmo Brandão (1986, p. 22) diz que “assim, tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum *tipo de saber*, existe também como algum *modo de ensinar*”.

Além disso, Sousa e Fino (2001, p. 10) assegura que “Papert (2008) afirma que o papel do professor deve consistir, fundamentalmente, em saturar o ambiente de aprendizagem com os nutrientes cognitivos dos quais os alunos constroem conhecimento”.

Sendo assim, evidencia-se que os papéis do professor são os de intermediário e de problematizador ao invés de “*ensinador*”, modificando a situação dos alunos da qualidade passiva de exclusivamente ouvir e memorizar para a proatividade na construção do seu próprio conhecimento ou como afirma Alves (2014, CD-ROOM, Rubem Alves.mp4, 03’06”) “a missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade”.

Se levarmos em consideração que o ensino e a aprendizagem são processos diferentes e que a aprendizagem é privativa de cada indivíduo, torna-se manifesta que a função do professor se institui como um moderador ou como um facilitador ou ainda como um problematizador, especialista em criar ambientes pródigos ricos em “nutrientes cognitivos” a fim de facilitar a aprendizagem do aprendente.

No entanto, questiona-se o modo criação de ambientes ricos em nutrientes cognitivos. Como é que se faz isso? É muito provável que existem muitas maneiras para se conseguir a criação desses ambientes, ainda que na escola de modelo fabril.

Dentre as maneiras de criação de ambientes ricos em nutrientes cognitivos, certamente a principal é exatamente a mudança de atitude do professor, considerando que o aluno não precisa ser ensinado para que ele se desenvolva e aprenda, mas necessita ser estimulado.

“A mudança pedagógica que todos almejam é a passagem de uma educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento” (VALENTE, 1999, p. 30).

Isto significa que o modelo atual no qual o professor é o personagem ativo, principal, ou seja, é o dono e senhor do conhecimento, precisa ser modificado, gerando possibilidades que facilitem a aprendizagem. É evidente que essa situação transforma o relacionamento entre professores e alunos no recinto escolar, constituindo-se em uma inovação pedagógica.

Ponderando sobre as atuais práticas educacionais Fino (2000b, p. 84) expõe:

Em termos educacionais, este modelo contraria a ideia do estudante como tabula rasa e o professor como a autoridade que força o estudante a aprender, impondo-lhe o conhecimento. Pelo contrário, o construtivismo argumenta que os professores devem compreender a natureza activa do processo de aprendizagem, no qual os estudantes já estão empenhados, de modo a estarem aptos a poderem facilitar e enriquecer esse processo, ao invés de tentarem impor-lhes experiências que não fazem sentido.

Outra forma de criação de ambientes ricos em nutrientes cognitivos pode ser a adoção da sala de aula invertida ou atividade invertida. Mas, o que significa a sala de aula invertida ou a atividade invertida?

Começando pelo conceito de *Flipped Classroom* que significa para nós, sala de aula invertida, podemos entender melhor seu desenvolvimento no sentido de melhorar a aprendizagem assim como transformar o aluno ou outro ator em ambientes não formais como é o caso dos coletivos culturais, no principal personagem nesse processo em que as teorias educacionais indicam ser essa aprendizagem ativa e natural.

Para Bergmann et Sams (2012, p. 13), sala de aula invertida “basically the concept of a flipped class is this: that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class. But as you will see, there is more to a flipped classroom than this”⁴⁸.

Como se percebe, há evidentes ganhos em razão da provocação de mais eficiência e resolutividade de problemas por parte dos alunos, inserindo na escola um novo modelo de pedagogia. “The flipped classroom is a pedagogical model in which the typical lecture and homework elements of a course are reversed”⁴⁹ (THINGS YOU SHOULD KNOW ABOUT... FLIPPED CLASSROOMS, 2012), significando dizer que há uma reversão entre o que atualmente se pratica na escola e em casa, ou seja, aquilo que se pratica na escola da atualidade passa a ser feito em casa e vice-versa, transformando, assim, o estudante, tornando-o envolvido com a aprendizagem.

Em relação aos ambientes não formais em que a aprendizagem se dá de forma não tradicional, o conceito de sala de aula invertida se adequa perfeitamente, de modo muito especial em se tratando de exercícios e práticas que antes mesmo do conhecimento da respectiva teoria acontece e se exercita restando a experiência prática como a própria aprendizagem em virtude da sua concretização, uma vez que a sala de aula invertida ou atividades invertidas fundamenta-se em conceitos que consideram a aprendizagem ativa, ou seja, o aluno é o ator principal, impõe-se e efetivamente acontece a participação desses alunos, o formato de cursos mestiços e a publicação de arquivos em suporte digital permitindo sua constante atualização. No caso do Reisado Cordão do Caroá em que os “alunos” são os seus brincantes, estes se tornam peças fundamentais, ou seja, se transformam em atores principais da própria aprendizagem assim como da aprendizagem dos demais brincantes, em virtude da constante interatividade, da prática utilizando a bricolagem, da observação e da imitação como formas de facilitar o aprender.

The notion of a flipped classroom draw son such concepts as active learning, student engagement, hybrid course design, and course podcasting. The value of a flipped class is in the repurposing of class time into a workshop where students can inquire about lecture content, test their skills in applying knowledge, and interact with one another in hands-on activities. During class sessions, instructors function as coaches

⁴⁸ Basicamente, o conceito de uma classe invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em aula agora é feito em casa, e o que tradicionalmente é feito como lição de casa está agora completo na sala de aula. Mas, como você verá, há mais em uma sala de aula virada do que isso.

⁴⁹ A sala de aula invertida é um modelo pedagógico em que os elementos típicos de leitura e de lição de um curso são revertidos.

or advisors, encouraging students in individual inquiry and collaborative effort⁵⁰ (THINGS YOU SHOULD KNOW ABOUT... FLIPPED CLASSROOMS, 2012).

Observando as figuras 3 e 4 abaixo, percebe-se que o padrão de aula que atualmente o professor usa é esse, no qual primeiramente ele fala dos conceitos, faz a interpretação, faz a compreensão e entra na ação propriamente dita em que o aluno, somente depois de compreender tudo, é que terá a possibilidade de praticar, ou seja, esse aluno age no seu fazer escolar, contrariamente ao que se faz no dia a dia da nossa vida.

Aliás, no nosso cotidiano nós praticamos e fazemos atividades das quais sequer temos noção de sua profundidade científica. Somente depois é que estudamos e nos aprofundamos nos conceitos relacionados com aquele trabalho que executamos.



Figura 3 Sala de aula invertida
Fonte: <<https://bit.ly/2CapQOb>>, p. 16

⁵⁰ A noção de uma sala de aula desenha os conceitos como aprendizagem ativa, envolvimento de estudantes, design de curso híbrido e podcasting de curso. O valor de uma classe invertida é o repasse do horário das aulas em uma oficina onde os alunos podem indagar sobre o conteúdo das aulas, testar suas habilidades na aplicação do conhecimento e interagir uns com os outros nas atividades práticas. Durante as aulas, os instrutores funcionam como treinadores ou conselheiros, incentivando os alunos na pesquisa individual e no esforço colaborativo.

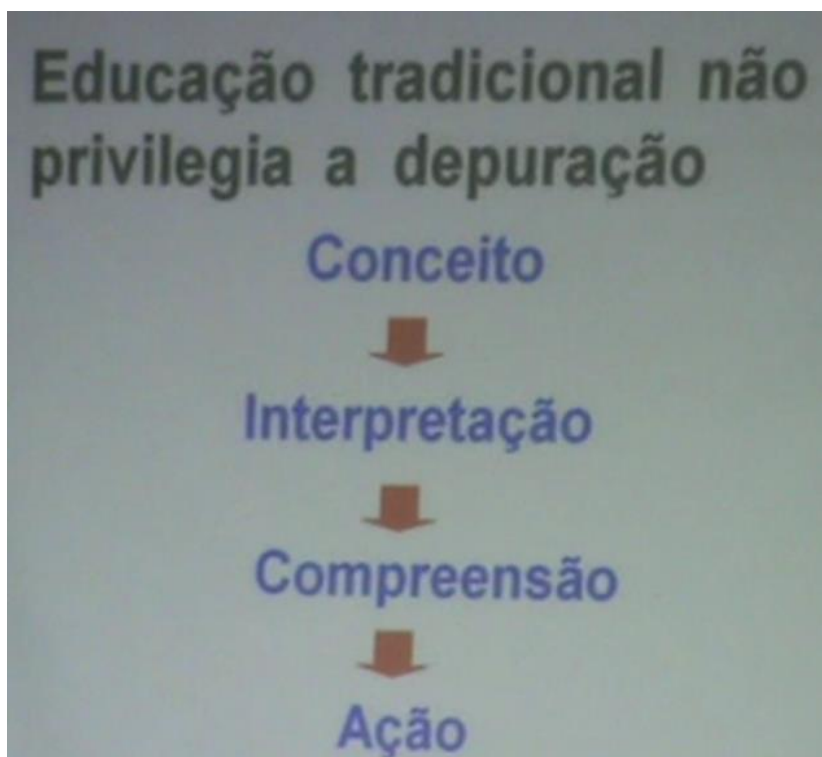


Figura 4 - Educação tradicional não privilegia a depuração.
Fonte: CD-ROOM, M2U01309.MPG

É no cotidiano das pessoas que se praticam as ações para depois se encontrarem os conceitos, a compreensão e interpretação. Ou seja, primeiro se faz para depois procurar saber. São pródigos os exemplos desse tipo de procedimento no vasto conhecimento acumulado pela humanidade, assim como são também dentro da maioria das brincadeiras tradicionais em que primeiramente se exercita, se pratica, se aprendem os rituais, as danças, as coreografias, etc., para depois, se acontecer, aprenderem sobre a teoria, a origem e as tramas dessas brincadeiras. Essa é uma constatação, porque é de domínio público, que a maioria dos mestres dos coletivos culturais não conhece a origem de suas brincadeiras, tendo, quando muito, pequenas e vagos conhecimentos. A título de exemplo, boa parte dos mestres dos reisados, incluindo os “Bumba meu boi” não sabe exatamente o que desencadeou o desenvolvimento de ações que culminariam com o surgimento do reisado, no início da colonização brasileira. No entanto, conhecem profundamente a tradição, seus ritos, seus paramentos, suas danças, adereços, etc.

“O problema interessante é que praticamente tudo que a gente aprendeu na vida, a gente não aprendeu assim. Eles não aprenderam namorar assim, não aprenderam a beijar assim, não aprenderam a cuidar das crianças assim [...]. A escola que inventou essa ideia. Você tem lá uma quantidade de conhecimento que tem que ser tudo segmentado [...] num processo igual a uma linha de montagem, e assim por diante” (VALENTE, 2016, CD-ROOM, M2U01309.MPG, 21’ 50”).

Tem razão esse autor quando afirma que no nosso fazer cotidiano não nos interessamos por teorias, como diz Belchior em sua música *Alucinação*: “Eu não estou interessado, em nenhuma teoria, em nenhuma fantasia nem no algo mais”, significando dizer que apenas fazemos, apenas praticamos.

Muita coisa nas escolas, elas, primeiro você tem que aprender toda uma base teórica pra depois ir pra prática. No cordão essas duas coisas andam juntas né? Porque você sabendo o porquê que você está fazendo isso, melhora na sua percepção não só a percepção do reído, mas uma percepção de mundo e uma percepção do que você tá representando ali. Então a oralidade ela vem com a prática e a teoria muito juntas, é por isso que um pouco diferente... (BRINCANTE A - Voz 006.m4a - 0,59”)

As teorias são consequências ou são a explicação daquilo que já fazemos ou praticamos. É certo que uma teoria não nasce do nada, mas da observação daquilo que já existe, da prática, de exercícios, de experiências e, portanto, trata-se de um apanhado de princípios basilares de uma ciência ou de uma arte, se separarmos ciência e arte. Isso significa que a teoria é abstrata e a prática é concreta.

Assim sendo, a escola tradicional nos moldes atuais parece estar na contramão da experiência e da própria vida uma vez que ao se interessar primeiramente pela teoria para depois se dedicar à experiência coloca o “carro na frente dos bois” conforme o ditado popular, posto que é muito mais interessante e prazeroso o ato de criação, do fazer, do construir, do ser protagonista, porque é real, do que a teoria em si que é abstrata e muito mais difícil de percepção mental.

Em palestra realizada na Universidade Federal do Ceará, em 29 de abril de 2016, o Prof. José Armando Valente exemplifica a situação e a diferença da escola tradicional para a realidade do nosso dia a dia através do exemplo muito significativo, de como fazer um pudim, em que demonstra, de modo bastante elucidativo, no que realmente se constitui a proposta da sala de aula invertida ou atividade invertida.

Eu gosto de aprender a cozinhar e a minha mãe é que é a voz que ensina. Principalmente quando eu estava nos Estados Unidos estudando e as vezes tinha vontade de comer alguma coisa e via lá como é que faz determinada coisa e vinha assim: ‘tempere a gosto’. Eu mal sabia o nome dos condimentos, etc. e aí tinha lá na receita: ‘tempere a gosto’. Veio uma receita de manjar de coco, pudim de coco [...]. Bom, era assim: você pega um litro de leite, coloca o litro de leite na panela, um vidro de leite de coco, coloca lá na panela. Açúcar a gosto. Coloca no fogo e vai diluindo um pouco de maisena. Vai colocando a maisena devagarzinho e vai mexendo até dar o ponto.

Coloquei tudo na panela e mexendo eu olho pra aquilo e falo assim: ‘isso não vai virar pudim de jeito nenhum’. Ligo pra minha mãe e digo que tô fazendo o tal pudim aqui e isso não vai ter cara de pudim de jeito nenhum.

- ‘Acho que você colocou pouca maizena. Dilui mais um pouquinho de maisena e vai colocando devagarzinho’.

Tô eu lá assim, segurando o telefone e mexendo.

- ‘Ah de fato tá ficando um pouco mais consistente’.

Aí ela fala assim:

- ‘Quando você mexe a colher [...] você vê que tá ficando um risco?’

O português fala uma estrada. Está ficando uma estrada no pudim.

- É de fato vejo que tem um risco.

Aí ela fala assim pra mim.

- ‘Então agora faz o seguinte: mete a colher no começo de onde você tá fazendo a mexida da colher e se o risco começa e termina: tá no ponto’.

Na verdade esse negócio do risco é uma teoria, porque? Porque serve pra polenta, serve pra mingau, serve pra brigadeiro.

Quem é que faz um pudim assim? (VALENTE, 2016, CD-ROOM, M2U01309.MPG, 22’ 56”).

Este exemplo demonstra que apenas a teoria não é suficiente para que se produza a aprendizagem, mas o fazer, o “colocar a mão na massa”, o participar ativamente. Essa é a perspectiva da sala de aula ou atividade invertida e também da atividade e da prática do Reizado Cordão do Caroá em que a teoria não é a primeira coisa que se aprende, mas aprende-se a realidade, o concreto, o que realmente interessa, a prática, a vivência.

Outro exemplo característico de como primeiramente se deve praticar para depois entender a teoria é a aprendizagem da natação. Ou seja, não se aprende a nadar apenas entrando em águas abstratas ou lendo livros ou entendendo a teoria sobre natação. Nadar implica entrar na água concreta, real e praticar, sem o que nenhuma teoria é capaz de fazer alguém aprender a nadar sem praticar, apenas lendo ou vendo vídeos sobre o assunto ou ainda ouvindo explicações de algum instrutor.

Da mesma forma, passear de bicicleta ou a prática do tiro ao alvo. Não é possível, aprender a atirar ou passear de bicicleta apenas interpretando a teoria, mas praticando, atirando ou sentando no selim (assento, banco, cadeira) para ‘dirigir’. Para Aguayo (1963b, p. 21), “a melhor maneira de aprender a escrever à máquina é escrever à máquina; e o *base ball* não pode ser aprendido senão jogando *base ball*”.

Em relação à sala de aula da escola de paradigma fabril, da mesma forma, não é possível aprender caligrafia⁵¹ apenas olhando o que está escrito ou conhecendo as técnicas da

⁵¹ É um tipo de arte visual. É muitas vezes chamada de a “arte da escrita bela”. Uma definição contemporânea da prática caligráfica é “a arte de dar forma aos sinais de uma maneira expressiva, harmoniosa e habilidosa”. Fonte: <<https://bit.ly/2Cd5rrU>>).

boa escrita ou mesmo ouvindo explicações do professor sobre como escrever ou ter uma letra capaz de ser lida por qualquer pessoa, mas exercitando, escrevendo, aprimorando, ou seja, praticando a ação correspondente.

É nesse momento que se aprendem as técnicas de como segurar o lápis ou a caneta, qual a quantidade de força e quais os trejeitos que a mão deve dar para que consiga escrever, donde se conclui que a teoria e as técnicas são aprendidas *a posteriori*, justamente o contrário do que acontece nas salas de aula da escola tradicional com relação às demais disciplinas.

É exatamente através da prática, dos exercícios e das vivências que acontece a aprendizagem no âmbito do Cordão do Caróá, para somente depois serem aprendidas as teorias, as regras, as nuances da brincadeira, sendo que a prática acontece antes da aprendizagem da teoria, mas de maneira natural, em que não é exigida essa sequência, mas simplesmente acontece sem que ninguém encaminhe ou inicie as situações de aprendizagem, constituindo-se assim em verdadeira inovação pedagógica, ou seja, mais aprendizagem e menos ensino.

A figura 5 abaixo mostra como seria a sala de aula invertida ou atividade invertida em que diferentemente da sala de aula tradicional, a aprendizagem começa com a ação, com o fazer, com o descobrir e somente depois de executados os atos é que se desenvolvem a reflexão, a compreensão para se chegar à teoria.

Nas atividades das manifestações populares as crianças nativas aprendem primeiramente a dançar, a festejar, a cantar, a exercitar, a imitar, enfim, a praticar a arte e as sutilezas da sua cultura, enquanto que no Reisado, aqueles que entram seja por convite, seja por edital, também praticam antes de aprenderem os mistérios, o misticismo, a religiosidade, ou seja, antes da teoria.

Em ambos os casos, a teoria, a história, são aprendidas depois que se aprende a praticar as atividades. Isso implica numa espécie de sala de aula invertida ou atividade invertida. Ou seja, primeiramente aprende-se a praticar para depois aprender as regras, as teorias, a doutrina, etc.

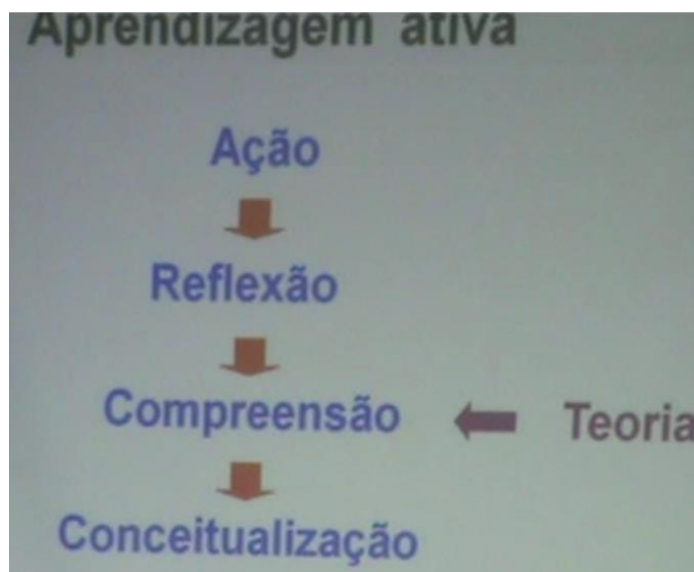


Figura 5 - Aprendizagem ativa
Fonte: CD-ROOM, M2U01309.MPG

“Se você olha isso aqui, na verdade a gente colocou aquele processo ocupacional da escola de ponta cabeça. Essa é a ideia de sala de aula invertida. A sala de aula invertida não começa com conceito. A sala de aula invertida começa com ação. Aluno trabalhando, aluno fazendo atividade. Tem problema? Agora eu entro e ajudo como professor. Não tem problema? Continua a resolver os problemas. [...] Essa a ideia de sala de aula invertida e não é uma coisa diferente do que a gente faz fora da sala de aula” (VALENTE, 2016, CD-ROOM, M2U01309.MPG, 28’ 40”).

Com o título “Universidade abole disciplinas em prol de projetos” o site *porvir.org* (<https://bit.ly/2CapQOb>) chama a atenção, através de reportagem de Fernanda Kalena, publicada no dia 9 de abril de 2014, para a sala de aula invertida ou atividade invertida, já em utilização.

No Brasil, existe a Uniamérica, na cidade de Foz de Iguaçu, no Estado do Paraná que adota esse tipo de sala de aula invertida ou atividade invertida em que seu projeto pedagógico está alinhado com esse novo conceito. De acordo com Ryon Braga, diretor da Uniamérica, o aprendizado ativo é o objetivo na perspectiva de aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento que a universidade possibilita. “A primeira coisa que queríamos fazer era tirar a homogenia das aulas expositivas tradicionais. Esse modelo não é eficaz para fazer o aluno aprender. É muito passivo” (UNIVERSIDADE ABOLE DISCIPLINAS EM PROL DE PROJETOS, 2014).

O conceito de sala de aula invertida ou atividade invertida tem a ver com menos aulas expositivas tornando-as mais participativas e produtivas, engajando o aluno com os

conteúdos e ao mesmo tempo deixando de ser passivo ao ouvir explicações e assim maximizando o tempo do professor.

É importante lembrar que a sala de aula invertida ou atividade invertida constitui-se de pelo menos dois aspectos: o primeiro se relaciona com a inversão da metodologia de sala de aula em que primeiramente se pratica para depois se cuidar das teorias. O outro aspecto está relacionado com a inversão do local de estudo no modelo da Educação a Distância em que o aluno estuda em casa, levando consigo um conhecimento prévio ou informações prévias, e pratica na escola, já estando ciente dos conteúdos e do que se espera que ele aprenda.

Resumindo, a sala de aula invertida ou atividade invertida é um caminho concreto para o seu alinhamento com a concepção de inovação pedagógica no sentido de inversão epistemológica, ou inversão dos conceitos didáticos praticados atualmente nas salas de aula, isto é, a relação professor-aluno se transforma até o ponto em que o aluno seja o protagonista das ações de aprendizagem, ao praticar, ao assumir o controle dos seus estudos. Isto significa que o aluno se transforma no principal responsável pelo seu próprio aprendizado, retirando do professor essa primazia.

Portanto,

Sala de aula invertida não é:

- **Sinônimo de vídeo online**
- **Substituir o professor com vídeo**
- **Curso online**
- **Estudante trabalhando sem estrutura ou orientação**

Figura 6 - Sala de aula invertida não é.
Fonte: <https://goo.gl/QZS8v1>

Sala de aula invertida e as TDIC possibilitam inovações pedagógicas, favorecendo:

- **A construção de conhecimento**
- **O respeito aos interesses e às necessidades do aprendiz**
- **A valorização do que o aprendiz já sabe e nas ações que realiza**
- **O sentimento de “empowerment”**

Figura 7 - Sala de aula invertida possibilita.
Fonte: <https://goo.gl/QZS8v1>

4.3 Outras formas de criação de ambientes inovadores

Outra forma de transformação do espaço escolar vai além da mudança nas atitudes do professor. Trata-se do ingresso da tecnologia, representada pelas TIC, em sala de aula mesmo porque “as novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo” (ASSMANN, 2000, p. 7), muito embora, como veremos adiante, no

caso Cordão do Carotá as modernas tecnologias não serem utilizadas diretamente na facilitaçaõ da aprendizagem, mas como suporte ou como repositório e até mesmo para sua preservaçaõ.

No entanto, de acordo com esse autor, ao concluir seu entendimento, “elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento” (ASSMANN, 2000, p. 7).

Por outro lado, a introduçaõ da tecnologia, sobretudo as modernas TDIC (Tecnologias Digitais de Informaçã e Comunicaçaõ) em sala de aula requer estratégias pedagógicas que realmente permitam a aprendizagem, para evitar o “mais do mesmo”.

No entanto, adotar estratégias relacionadas a recursos tecnológicos sem que haja um objetivo pedagógico claro não remove os conflitos gerados pela manutençaõ do modelo anterior. O desinteresse e a indisciplina irão persistir, podendo até ser agravados: o estudante não só continuará desatento como também irã desvalorizar a experiênciã. Para ser promissora, a adoçaõ de novas tecnologias deve alavancar uma concepçaõ que problematize os modelos tradicionais. [...] Assim, tais tecnologias não devem ser entendidas como um meio neutro ou mais atualizado de veicular antigas concepções. (EI! ENSINO INOVATIVO, 2015, p. 7).

Ainda que não seja a criaçaõ de ambientes ricos em nutrientes cognitivos, uma mudançã comportamental por parte do aluno pode ser viável, não como criaçaõ de ambientes favoráveis ao aprendizado, mas, no caso desse aluno desconfiar que não está “aprendendo e exija-o do professor e também passe a entender ser prazerosa uma atitude positiva em relaçaõ à aprendizagem até mesmo como capacitaçaõ para futuro emprego no mercado de trabalho” (FARIAS, 2015, p. 46).

Isso pode significar que a aprendizagem possa ser um passaporte para um emprego no mercado de trabalho, no futuro, constituindo, em outra possibilidade de mudançã pedagógica no âmbito escolar. “Segundo Georges Snyders, as forças progressistas na escola são a resistênciã dos alunos, os professores progressistas e a pressã dos movimentos populares” (MEKSENAS, 1990, p. 73).

No entanto, é importante a consciênciã de que a tecnologia em si não é capaz de transformar a sala de aula, mesmo porque um dos ingredientes mais expressivos em se tratando da aprendizagem é a interaçã e nesse sentido, Mattar (2009, p. 114) adverte: “a sala de aula pode ser interativa sem tecnologias hipertextuais - a sala de aula infopobre pode ser rica em interatividade, enquanto a sala de aula inforrica pode ser pobre em interatividade”.

Ou seja, a possibilidade de interação em sala de aula vai além das modernas tecnologias, como acontece na realidade no seio do Cordão do Caroá em que a aprendizagem também se dá pelo contato, pela imitação e pela utilização dos sentidos, pela prática e pela vivência, haja vista que a participação e a intervenção, as potencialidades e as possibilidades de permutação desses elementos podem prescindir das TIC sem que tal interação seja prejudicada.

Dessa forma, a máquina ou as modernas tecnologias como instrumentos facilitadores da aprendizagem podem e devem ser incluídas no âmbito escolar com o objetivo de aprimorar a atuação do estudante obtendo como resultado uma aprendizagem efetiva. No entanto, é necessário ressaltar que nos ambientes informais ou fora da sala de aula tradicional como é o caso do Reizado Cordão do Caroá, a interatividade é constante e indispensável para que aconteça a aprendizagem, significando dizer que a máquina com sua “frieza” não é capaz de produzir uma troca baseada sobretudo na emoção e na aprendizagem colaborativa imprescindíveis para que aconteça um intercâmbio e o consequente aprendizado.

No entanto, os professores e os alunos, assim como a escola como um todo, necessitam conhecer as funcionalidades e as potencialidades desses instrumentos, porque “não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida” (KENSKI, 2010, p. 46), mesmo porque “os computadores podem apoiar o pensamento reflexivo ao permitirem que os utilizadores construam novo conhecimento, adicionando novas representações, modificando antigas e comparando ambas” (JONASSEN, 2000, p. 25).

Portanto, a possibilidade de saturação da sala de aula com ingredientes cognitivos pode ser provocada pelo ingresso da tecnologia na vida escolar.

Vivemos numa forma de sociedade que, por ser pós-industrial, requer formas de educação pós-industrial, em que a tecnologia será, com pouca hipótese de dúvida, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar os vínculos entre alunos e a comunidade, enfatizar a descoberta e a aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da escola (SOUSA e FINO, 2001, p. 12-13),

Torna-se assim, explícita a possibilidade de uma mudança no paradigma educacional, implicando numa transformação nas práticas pedagógicas e docentes que permitam ser o aluno o autor de sua aprendizagem assim como o professor ser o facilitador desse processo, à imagem do que acontece no interior do Reizado Cordão do Caroá que, constituindo-se numa autêntica inovação pedagógica, promove maior interação entre alunos e

entre estes e professores ou entre os pares e as “autoridades” lúdicas da brincadeira e conteúdo, independentemente de categorias como pobres ou ricos, brancos, pardos ou pretos, mulheres ou homens, alunas ou alunos sendo destinatários das teorias educativas (SACRISTÁN, 1990).

Neste contexto de impregnação da informação, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos e alunas. Ele deixará de ser um **lecionador** para ser um **organizador** do conhecimento e da aprendizagem (GADOTTI, 2013, p. 7-8).

Considerando que o que devem ser objeto de transformações são as práticas pedagógicas e não os reparos no ensino ou alterações nos currículos Fino (2008a, p. 2) expõe:

[...] inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas.

Gadotti (2013, p. 13) complementa garantindo que “não há qualidade sem inovação e nós estamos vivendo uma **crise de ineditismo**. [...] Há uma repetição sem sentido na educação. É uma educação que é incapaz de ousar, de mudar, de se transformar e de sair de si mesma, de seu pedagogismo”.

Observe-se que Morin (2003) diz que o estado de coisas em que se encontra a educação é decorrência do nosso modelo de sociedade que instituiu a escola no modelo fabril e assim, produz a sociedade. A escola que tem como características as fábricas com sua produção em massa é a imagem da produção igualmente em massa de alunos, a maioria sem qualificação porque a escola não tem por objetivo a aprendizagem, mas “o ensino, que como se sabe, não seduz, não satisfaz, não motiva nem ajuda o aluno a aprender” (FARIAS, 2015, p. 48).

Evidencia-se, por sua vez, o imperativo de um aspecto inovador no campo pedagógico, de um aperfeiçoamento docente por meio de mudança nas práticas tradicionais de ensinar, transformando o professor em um mediador, um problematizador, tal como acontece no Reizado Brincantes Cordão do Caróá, em que a aprendizagem é produto quase que total do esforço de cada brincante, tendo expressiva participação nesse aprendizado, ficando a cargo dos outros integrantes do grupo o segundo lugar, ou seja, a função de incentivadores, de ajudadores, de facilitadores, de integradores e de inspiradores, isto é, especializando-se em *matética*, termo que se alinha à aprendizagem contrapondo-se ao termo didática que vincula-se ao ensino, ou

seja, na arte de construir conhecimento ou na “*arte de aprender*” (PAPERT, 2008, p. 89). “Muitos pedagogos contemporâneos abandonaram o uso das palavras *didática* e *metodologia* e em seu lugar empregam, como mais precisa e adequada, a expressão *direção da aprendizagem*” (AGUAYO, 1963b, p. 1-2).

Observa-se também, que consciente ou não, o aluno já se insurgiu contra essa situação escolar de ensino tradicional quando “se recusa a ser ensinado conforme demonstra através da agressão, da evasão, da renúncia, do comportamento inadequado, da ausência de limites, da transgressão, da falta de respeito” (FARIAS, 2015, p. 48). Torna-se evidente que essa situação não contribui para aprendizagem mesmo porque percebe-se total ausência de interação entre os estudantes, sobretudo em sala de aula.

Para Snyders (1993, p. 27) “somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade”, tal qual acontece na cultura tradicional, particularmente no Reisado Cordão do Caroá onde a alegria, a distração, o brinquedo, a ludicidade são o que impulsiona seus integrantes, ao mesmo tempo em que demonstram toda a habilidade, destreza e encantamento desenvolvidos à custa da imitação, da observação, do contato, da interação. Em outras palavras, a alegria escolar ou a alegria de aprender é justamente o contrário do que constata Comenius quando afirma ser a escola câmara de tortura ou espantinho das crianças.

Além disso, na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantinhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. Por isso, a maior e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos, ou para qualquer outro gênero de vida (COMENIUS, 2001, p. 51).

Concordando e até indo mais além, Snyders (1993, p. 18) afirma que: “é impossível ignorar que o discurso antiescolar faz parte da batalha política geral: repetir que a escola é um lugar de tristeza é contribuir para o desânimo, para criar uma atmosfera onde os alunos se sentirão desestimulados”. O estudioso avança e diz que “os jovens já hesitantes quanto às suas possibilidades e à sua carreira serão mais facilmente persuadidos a interromper os estudos - e eles, em sua maioria, não pertencem às classes mais favorecidas” (SNYDERS, 1993, p. 18).

Por outro lado, em entrevista concedida à Revista Ideias, o mesmo Snyders (1990) fala sobre a alegria na escola, deixando claro que não se trata de algazarra ou de festa na escola, mas de atitudes positivas e alegres que permitam uma aprendizagem prazerosa.

A alegria e o prazer na Escola parecem ser, também, uma questão de elite, porque são as crianças das classes mais favorecidas que são bem-sucedidas na Escola. As crianças burguesas, sintam ou não alegria na Escola, continuam a estudar, porque os pais acompanham-nas, ajudam-nas a formar hábitos de estudo e reforçam a ideia de que o futuro delas depende da Escola. A maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular e elas precisam ter prazer em estudar; do contrário, desistirão, abandonarão a Escola, se puderem. Se não puderem, continuarão, mas não aprenderão muito. Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades - de ordem física e econômica - mais a Escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da Escola (SNYDERS, 1990, p. 164).

Na Introdução do seu livro “O choque do futuro”, Toffler (1973) destaca que “é a impetuosa corrente da mudança, uma corrente tão poderosa nos dias de hoje que desagrega as instituições, sacode e altera os nossos valores e faz secar as nossas raízes e fundamentos”. Considerando que esse pensamento foi escrito há 45 anos e que, por outro lado, as transformações sociais, políticas, culturais, climáticas, etc. se deram em escala planetária e numa rapidez impressionante, fazendo toda a sociedade mudar e adaptar-se a elas, tem-se que é imperiosa a evolução do professor, da escola e suas respectivas práticas.

No entanto, o que se percebe e é de domínio público é que o professor, a escola e suas respectivas práticas continuam no mesmo paradigma fabril através da segmentação do conhecimento (currículo) e da tradicional forma de “dar aula” ao aluno que deve ser passivo, acomodado, calado, obediente e apenas ouvindo o que o professor fala.

Ratificando esse pensamento, Pozo (2004, p. 40) estabelece que “a nostalgia do passado não deve nos impedir de perceber as enormes mudanças culturais que estão ocorrendo [...]” indicando que o professor e a escola precisam estar conectados com os novos tempos ou com a nova cultura que a sociedade impõe aos seus habitantes através das transformações científicas, da globalização entendida como a “Aldeia Global” imaginada por Herbert Marshall McLuhan em seu livro *Galáxia de Gutenberg*, enfim, com os “Tempos Modernos”, filme de Charles Chaplin ou com a música de Lulu Santos, quanto canta o trecho “eu vejo um novo começo de era”.

Curiosamente, a cultura popular, especialmente as tradições culturais, apesar de toda a transformação mundial, ainda permanece contrariando a lógica de McLuhan (1972) em sua obra *Galáxia de Gutenberg* segundo a qual a oralidade que transmitia todo conhecimento incluindo as histórias, as tradições, as lendas, o divino, os mitos, etc. teria se modificado a partir da invenção, pelo alemão Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg, ou simplesmente

Johannes Gutenberg, da máquina de linotipo (a imprensa) que segundo McLuhan (1972), faria as comunicações, a difusão do conhecimento e as transmissões de toda a cultura através de uma única maneira, a escrita.

Ao observar as manifestações culturais, em particular o Reisado Brincantes Cordão do Caroá, percebemos, claramente, que a transmissão do conhecimento ou das tradições relativas ao seu fazer enquanto movimento cultural, ainda hoje são transmitidas de geração a geração pelo meio oral, tendo na oralidade e no contato físico, seus principais meios de comunicação, mesmo que os suportes digitais e a própria moderna tecnologia se encarregue de também transmitir, através de vídeos, de sons, de hipertextos, de imagens, da televisão, do rádio, etc.

É importante salientar que a crença, a “espiritualidade”, a religiosidade, o quadro de referências e o “misticismo” inerentes a essa manifestação popular somente podem ser adquiridos através interação, da convivência e da prática constante e permanente, haja vista que seus brincantes não são nativos desses grupos, diferentemente daqueles que nascem dentro da própria cultura de reisado, trazendo consigo o *DNA* da brincadeira.

Para Gohn (2011, p. 113), “os procedimentos metodológicos utilizados nos processos da educação não formal estão pouco codificados na palavra escrita e bastante organizados a redor da fala”, situação em que a fala, mais que a escrita, está mais intimamente ligada aos processos de aprendizagem nas culturas populares e de modo particular no reisado.

Observa-se, também, que ao contrário do que acontece nas práticas pedagógicas das culturas tradicionais como o reisado, notadamente o Reisado Cordão do Caroá, o bumba meu boi, etc., na escola tradicional a aprendizagem não se apresenta como um processo, mas, como um resultado. No Cordão do Caroá importa mais a aprendizagem do que propriamente o aprendido porque na aprendizagem acontece justamente esse processo em que o brincante aprende num *continuum*, ao longo do tempo, fazendo e aprendendo ou aprendendo a fazer, etc., enquanto que o aprendido já é o resultado, ou seja, é o saber fazer, é o saber dançar, é o saber transmitir, é ser um brincante já feito, completo, isto é, a aprendizagem já aconteceu.

No caso da escola, para que haja uma transformação faz-se necessário que o professor modifique “os planos de aula e suas práticas pedagógicas, transformando antigos hábitos em possibilidades reais de aprendizagem de novos conhecimentos, ou seja, invertendo

o conceito ensinar-aprender” (FARIAS, 2015, p. 49). E continua afirmando que tais mudanças, utilizando ou não as modernas TIC, aproveitando o conhecimento já trazido com os alunos “só necessitam de um mínimo de criatividade para que estes possam, de fato, ser protagonistas dos seus próprios conhecimentos” (FARIAS, 2015, p. 49).

A ideia de que a capacidade das pessoas para aprender algo novo decorre daquilo que já sabem não é novidade, mas resultados recentes de investigação demonstraram que a capacidade de relacionar nova informação a conhecimentos prévios é fundamental para a aprendizagem. Não é possível para alguém compreender, lembrar e aprender algo que é completamente estranho. Algum conhecimento prévio é necessário para compreender a tarefa entre mãos. Mas ter o pré-requisito do conhecimento prévio ainda não é o suficiente para assegurar resultados adequados. As pessoas devem activar os seus conhecimentos prévios de forma a serem capazes de os usar para a compreensão e aprendizagem. As investigações demonstram que os alunos não vêm consistentemente as relações entre o novo material que lêem e o que já sabem. A investigação também demonstra que a aprendizagem é aumentada quando os professores dão especial atenção aos conhecimentos prévios do aprendente e os usam como ponto de partida para o ensino (VOSNIADOU, 2011, p. 12).

Ao mesmo tempo, Papert (2008, p. 133) afirma: “Vejo a necessidade dessa inversão não apenas no conteúdo do que é aprendido, mas também no discurso dos educadores”. O próprio Papert (2008) afirma que é temeroso creditar ao professor o obstáculo na mudança educacional, ao mesmo tempo em que considera ingenuidade esse jeito de enfrentar o problema, ensejando que acreditar nisso é transformar num dos maiores empecilhos educacionais. “Essa crença simplista, cuja insistente prevalência é, na verdade um obstáculo muito maior para a mudança educacional do que o fato de alguns professores serem mesmo conservadores tem na sua origem representações culturais profundamente arraigadas”. (PAPERT, 2008, p. 65).

Papert (2008) chamou de inversão epistemológica a necessidade de inverter conteúdos e discursos, ou seja, resumidamente é inversão do paradigma instrucionista para o construcionista, “em que os alunos se constituem em senhores da aprendizagem e o professor um mediador, deixando de ser o senhor do conhecimento” (FARIAS, 2015, p. 49).

Papert (2008, p. 63) também questiona:

Por que não há megamudanças, especificamente descobrindo os mecanismos que defendem a Escola de megamudanças? Na medida em que encontramos tais mecanismos podemos começar a pensar sobre a escola de modos que nos capacitarão a promover mudanças mais efetivas.

Assim, uma mudança que possa ser qualificada de inovação pedagógica nos termos descritos neste trabalho é o que se espera se se pretende uma aprendizagem mais efetiva,

consistente, pois inovação pedagógica indica que “metamorfose, ruptura, revolução, são, em conjunto, sinónimas de mudança de paradigma, aquilo que provoca a reorganização de todo o sistema de pensamento anterior, neste caso sobre o destino do Homem” (SOUSA et FINO, 2001. p. 1).

Assim, essa tão almejada inovação, ou seja, inovação nas práticas pedagógicas em que o professor seja somente um aglutinador ou um mediador da construção do conhecimento pelos alunos, foi encontrada no âmbito do Reisado Brincantes Cordão de Caroá, na perspectiva de crescimento pessoal, difusão da cultura e emancipação política dos seus integrantes, e, principalmente, rompendo com a ideia de “*ensinagem*” no lugar da aprendizagem (FARIAS, 2015, p. 50).

Por falar em emancipação política e tratando de educação não formal, Gohn, (2011, p. 106) afirma que a cultura, e, portanto, a educação, “é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói”, e continua assegurando que a educação não formal constitui-se de um processo que abrange vários campos e nesse sentido, garante que:

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão dos seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais (GOHN, 2011, p. 106).

Por outro lado, é necessário ter presente que as transformações das relações pedagógicas, sobretudo aquelas relacionadas com a inversão epistemológicas de que tratou Papert (2005), se constituem em uma das maiores dificuldades ao meu ver por, pelo menos, quatro motivos principais a saber: o primeiro se relaciona com a ausência de conhecimento sobre o tema, ou seja, sobre as teorias da aprendizagem, por parte de significativa parte dos professores.

O segundo, está ligado à cultura tradicional que impede uma mudança, mesmo porque, uma mudança envolve o medo do desconhecido e por conseguinte, o receio de não dar certo está presente, dificultando uma transformação comportamental que possa ser denominada de inovação pedagógica.

O terceiro está vinculado ao currículo que, como se sabe, não favorece à motivação do aluno pelo gosto da aprendizagem, sem falar na sua segmentação que separa os conhecimentos e saberes em baias estanques limitando, assim, a visão holística do conhecimento acumulado pela humanidade.

Por fim, uma das mais atuantes forças que impedem transformações nas relações pedagógicas entre alunos e professores se vincula à falta de conhecimento do que pode ser feito em sala de aula ou mesmo fora dela, que se intitule de criação de ambientes ricos de nutrientes pedagógicos.

Então, estes fatores quando presentes principalmente nas escolas atuais, têm a ver com “uma ruptura nesses processos centenários mesmo que a escola continue como está, imutável no seu pedagogismo”⁵² (FARIAS, 2015, p. 50), haja vista que a aplicação ou a compreensão das teorias da aprendizagem são suficientes para uma transformação importante na educação atual.

Não é sem razão o comentário de Comenius (2001, p. 189) ao afirmar que “parece serem de temer os pseudossábios, cujo coração se compraz na rotina dos velhos hábitos e que olham tudo quanto é novo com um franzir de sobrelhas e uma pertinaz relutância, e outras coisas parecidas, de menor importância”.

É importante tomar consciência de que uma mudança educacional relacionada à inovação pedagógica só será possível se juntamente mudarem os professores, seus pensamentos e suas ações, e, já prognosticando dificuldade de mudança de paradigma, Fullan (2009, p.123) acrescenta que “tudo seria tão fácil se pudéssemos legislar mudanças no pensamento”, isto é, mudanças originadas no professor se torna inviável porque não é possível a imposição da lei como instrumento de modificações de comportamento pedagógico.

⁵² Expressão usada por Moacir Gadotti em **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. COEB2013: Florianópolis (SC), 2013.

PARTE II

CAPÍTULO V - Metodologia da pesquisa

Com a finalidade de estudar possíveis aprendizados que possam ser caracterizados como práticas pedagógicas inovadoras no Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará, Reisado Brincantes Cordão do Caroá, tornou-se fundamental a escolha de uma técnica capaz de captar tais práticas e nesse sentido, seria necessária a submersão do pesquisador no interior do grupo em estudo a fim de obter a maior quantidade de informações além de aprender, apreender e incorporar a cultura daquele grupo bem como a cultura da própria brincadeira reisado, além de suas práticas sociais.

É evidente que se trata de uma experiência que envolve exclusivamente os sentidos e sendo assim, aborda uma pesquisa empírica, sensorial, em que a observação, o olhar, o escutar, o falar, o cheirar, o sentir, o brincar, o construir, o pegar, o interagir, o intuir, etc. se transformam em informações que no nosso cérebro formam uma ideia do que queremos saber ou entender (LOCKE, 1999), que no caso é a cultura do Reisado Brincantes Cordão do Caroá.

É evidente, contudo, que a experiência, em si mesma, não basta, se não conseguirmos refletir em torno dela. A sabedoria adquirida pela experiência só funciona se acompanhada das questões - do levantamento do problema - teoricamente bem colocado. É aquela maneira de ver a realidade [...] (HOHLFELDT, 2011, p. 95).

Como se percebe, Hohlfeldt (2011) destaca que a experiência não se reduz a acompanhar uma avaliação sobre o que se vivenciou ou se participou, mas, por outro lado, é importante o bem feito arrolamento de problemas que nos permita compreender uma situação ou uma cultura.

Por esse motivo é que de acordo com Fino (2008a, p. 2) “a inovação só é entendível *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro” residindo aí a necessidade de compreender, analisar e interpretar e dar respostas às incertezas inerentes aos processos de aprendizagem, sobretudo no reisado em questão, impondo-se assim, a necessidade da imersão do pesquisador no âmago da brincadeira, notadamente através da observação participante ativa e/ou periférica, que, segundo Benedict (1972, p. 13), trata-se da “mais importante técnica [...]: o trabalho de campo”, não

descartando também as entrevistas não estruturadas nem a análise dos documentos que por ventura forem encontrados.

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. [...] É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. [...] A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. [...] A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida. (GIL, 2008, p. 100).

Considerando que a pesquisa qualitativa de caráter etnográfico se traduz com a mais adequada para se compreender esse tipo de brincadeira, ao mesmo tempo em que a imersão do pesquisador no interior da manifestação cultural constituindo-se como um integrante, ainda que de forma marginal, torna-se imprescindível, percebe-se que o resultado, ou seja, a análise e a compreensão das práticas pedagógicas do reisado em questão pode se caracterizar como a representação fiel do que se pretende explorar e compreender.

A pesquisa do tipo etnográfico é movimento. Evoca encontros e desencontros. Provoca atrasos e ultrapassagens. Contorna o velho e o novo. Implica aproximações e distanciamentos entre aquilo que os outros dizem e fazem em campo e aquilo que as teorias já disseram a respeito do que outros já disseram e fizeram enquanto compartilhavam suas comunidades de destino com comunidades de pesquisadores (PIMENTEL, 2009, p. 163).

Concordando com Flick (2008, p. 110) ao dizer que “assumir ou ser designado a um papel deve ser visto como um processo de negociação entre o pesquisador e o participante que atravessa diversos estágios” e com Lapassade (2005) quando afirma ser absolutamente necessária uma negociação com os integrantes do ambiente a ser pesquisado, fez-se essa abordagem ao grupo, expondo as intenções e possibilidades, momento em que foi prontamente aceito pelos integrantes do Reisado, considerando-me já imerso no grupo mas, também, levando em consideração o que diz Gil (2008, p. 107) quando assevera que “as pessoas que participam de qualquer pesquisa têm não apenas o direito de ser informadas acerca dos propósitos da pesquisa, mas também o de recusar-se a participar dela”.

Quando se trata de atitudes éticas relacionadas com o comportamento do etnopesquisador em relação aos envolvidos Flick (2008, p. 51) informa que “os princípios da ética de pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades”.

Isso sugere uma negociação entre o etnopedisador e os participantes da pesquisa para que fiquem claros os seus objetivos e a divulgação dos prováveis resultados assim como a própria participação dos nativos pesquisados. “É por isso que a questão sobre a forma como conseguir acesso a um campo e àquelas pessoas e processos que representam um interesse específico no campo merece atenção especial” (FLICK, 2008, p. 109).

Nesse sentido, a negociação que deve acontecer entre o pesquisador e a comunidade a ser pesquisada, deve se espelhar no que diz Lapassade (2005, p. 70) quando adverte, através do extrato a seguir, sobre as constantes negociações, que:

A sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo. Mas quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre negociar tal ‘acesso’. A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. Nada é jamais negociado de forma definitiva e global.

É importante frisar que a ética nas pesquisas sociais como em qualquer pesquisa indica que estas devem ter como lastro o consentimento dos participantes. Isto significa que os pesquisados precisam concordar em participar ao mesmo tempo em que podem se recusar a dar continuidade. Em consequência, Flick (2008, p. 51) diz o que segue, quando fala de diversos códigos de ética encontrados principalmente na Internet:

Esses códigos de ética exigem que a pesquisa deva estar baseada no consentimento informado, ou seja, no fato de que os participantes do estudo concordam em participar com base na informação fornecida pelos pesquisadores. Os códigos exigem também que a pesquisa evite prejudicar os participantes, o que inclui não invadir suas privacidades, nem enganá-los quanto aos objetivos da pesquisa.

Para Axpe Caballero (2003) a etnografía ou a etnopedisada está alinhada com as características de compreensão de qualquer grupo social e nesse caso não foge à regra o Reizado Brincantes Cordão do Caroá.

Aunque la etnografía tradicionalmente se ha encargado de la cultura de toda una comunidad, en la actualidad ha sido aplicada a la descripción del discurso social de cualquier grupo de personas. En este sentido, las aulas y los centros educativos han sido objeto de este tipo de investigaciones etnográficas⁵³ (AXPE CABALLERO, 2003, p. 45-46).

⁵³ Embora a etnografia tenha sido tradicionalmente responsável pela cultura de toda uma comunidade, ela já foi aplicada na descrição do discurso social de qualquer grupo de pessoas. Nesse sentido, as salas de aula e os centros educacionais estão sujeitos a esse tipo de pesquisa etnográfica.

Dessa maneira, e para melhor entendimento do que significa etnografia, pode-se decompor em duas outras palavras: “*ethnos*” que significa grupo de pessoas e “*graphein*” que quer dizer escrever ou escrever a respeito de um grupo de pessoas. Assim, pode-se compreender que a etnografia, ainda que tenha nascido como uma técnica da Antropologia (SOUSA, 2011), se relaciona com a vivência ou a convivência nos espaços caracterizados como da área da educação ou da escola.

Por outro lado, “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’” (ANDRÉ, 2010, p. 27). Ao completar esse raciocínio Axpe Caballero (2003, p. 15) faz-nos compreender esse tipo de método de pesquisa, ao descrevê-la dessa forma: “Etimológicamente la palabra etnografía proviene del griego Ethnos, que significa pueblo y Graphen, que significa describir. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), etnografía es “estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos”⁵⁴.

De acordo com Flick (2008, p. 31) a pesquisa qualitativa como instrumento de compreensão de uma realidade ou de uma cultura vai muito além do ato de compreender os acontecimentos:

Visa menos à compreensão dos eventos ou procesos sociais a partir de relatos sobre estes eventos (por exemplo, em uma entrevista), mas sim uma compreensão dos procesos sociais de produção desses eventos a partir de uma perspectiva interna ao proceso, por meio da participação durante seu desenvolvimento.

Para Fino (2003, p. 3) a etnografia se traduz como “o trabalho de descrever uma cultura, sendo o objectivo do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos”. Esse pesquisador também concorda que a etnografia seja a metodologia apropriada para a efetivação de pesquisas sociais, em particular na escola, com a finalidade de estudar “práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem no seio de uma instituição específica - a escola”, (FINO, 2011, p. 100) significando dizer que “não é suficiente saber sobre etnografia para que uma investigação seja eficaz, mas é fundamental se conhecer minimamente o contexto” (FARIAS, 2015, p. 52).

De entre dessas metodologias, a metodologia de investigação etnográfica surge como sendo a que se considera mais apta para se sondarem as dinâmicas de natureza social

⁵⁴ Etimologicamente, a palavra etnografia vem do grego Ethnos, que significa cidade e Graphen, que significa descrever. De acordo com o Dicionário da Real Academia Espanhola (2001), a etnografia é “um estudo descritivo dos costumes e tradições das pessoas”.

e cultural que perpassam, quer as turmas, consideradas como célula essencial da organização escolar, quer as escolas no seu todo, como locais onde se movimentam grupos portadores de características próprias (SOUSA e FINO, 2007, p. 8).

Acreditando que a ciência busca significados e interpretações, conforme depõe Axpe Caballero (2003, p. 41), ao declarar que “la cultura no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”⁵⁵ então, se torna lógico o entendimento do que acontece dentro de uma comunidade, mesmo que esse entendimento seja bastante complexo, haja vista que tal comunidade se constitui pelo seus estilos de vida e de suas tradições “incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar, es decir, su conducta”⁵⁶ (AXPE CABALLERO, 2003, p. 15).

Ponderando sobre a complicação que abrange uma pesquisa etnográfica, Sabirón-Sierra (2011) destaca que as dúvidas relacionadas à epistemologia continuarão a existir embora haja “*logros e avanços*”. Para o pesquisador, é uma investigação etnográfica complexa. Também para o pesquisador, nós falamos em linguagens comuns, no entanto nem sempre compreendemos nossos interlocutores.

De acordo com Farias (2015, p. 53) “é justamente essa dissociação humana entre o tempo, o saber e o ser, entre o tempo epistemológico e nosso dia a dia que a história nos expõe esse desencontro”. De acordo com aquele cientista, quando trata da pesquisa etnográfica, é básica a implicação do pesquisador no trabalho de campo haja vista que “la implicación del investigador en el trabajo de campo de manera que no sólo ‘participa’ sino que permite que tema y sentido de la investigación sea definido por los propios ‘nativos’”⁵⁷ (SABIRÓN-SIERRA, 2011, p.36).

Definindo, então, o que seja pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2005) fazem a seguinte interpretação, optando por considerar que a pesquisa qualitativa perpassa por diversas áreas do conhecimento numa transdisciplinaridade que decorre da existência de vários termos, conceitos e premissas complexas e interligadas dificultando não apenas seu entendimento, mas sua execução.

⁵⁵ A cultura não é uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados.

⁵⁶ Incluindo suas formas padronizadas e repetitivas de pensar, sentir e agir, isto é, seu comportamento.

⁵⁷ A implicação do pesquisador no trabalho de campo da maneira que não só “participa”, mas também permite que o tema e o significado da pesquisa sejam definidos pelos próprios “nativos”.

Qualitative research is a field of inquiry in its own right. It crosscuts disciplines, fields, and subject matters. a complex, interconnected family of terms, concepts, and assumptions surround term qualitative reseach. These include the traditions associated with foundationalism, positivism, postfoundetionalism, postpositivism, poststructuralism, and the many qualitative reseach perspectives, and/or methods connected to cultural and interpretie studies⁵⁸ (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 2).

Para Genzuk (1999) o trabalho no campo, no ambiente da pesquisa, é uma atividade experiencial bastante pessoal, implicando dizer que a capacidade e a habilidade do pesquisador são o que torna a pesquisa séria, coerente e significativa. Isto significa dizer que a objetividade, a subjetividade, a perspicácia, a intuição, o conhecimento dos fundamentos de uma pesquisa etnográfica e do ambiente a ser pesquisado, além da firme disposição de integrar e compreender aquela atmosfera, são as peças-chave que conduzirão a pesquisa ao sucesso e aos resultados concretos, formais, informais e seguros.

Fieldwork is a highly personal experience. The meshing of fieldwork procedures with individual capabilities and situational variation is what makes fieldwork a highly personal experience. The validity and meaningfulness of the results obtained depend directly on the observer's skill, discipline, and perspective. This is both the strength and weakness of observational methods⁵⁹ (GENZUK, 1999, p. 5).

Ainda para o pesquisador Sabiron-Sierra (2011), o investigador não somente compartilha, mas também os integrantes do universo pesquisado em que o assunto e o sentido da investigação tenham ativa participação dos nativos “pues entendemos la emancipación de la persona como la finalidde última de la ciencia: y aquí a implicación equivale a compromiso”⁶⁰ (SABIRÓN-SIERRA, 2011, p. 36).

Para Lapassade (2005) o etnopsiquisador se associa ao grupo no qual observa por meio de um *status* que permitirá ao participante a efetividade nas atividades pesquisadas.

O pesquisador se esforça por desempenhar um papel e adquirir um *status* no interior do grupo ou instituição que ele estuda. Esse *status* vai permitir-lhe participar ativamente das atividades como um membro, sempre mantendo uma certa distância: ele fica com um pé dentro e outro fora (LAPASSADE, 2005, p. 73).

⁵⁸ A pesquisa qualitativa é um campo de investigação por direito próprio. Combina disciplinas, campos e assuntos. Uma família de termos, conceitos e premissas complexas e interconectadas envolvem a pesquisa qualitativa de longo prazo. Estas incluem as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundamento, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às muitas perspectivas de pesquisa qualitativa e / ou métodos ligados a estudos culturais e de interpretação.

⁵⁹ O trabalho de campo é uma experiência altamente pessoal. A combinação de procedimentos de trabalho de campo com capacidades individuais e variação situacional é o que faz do trabalho de campo uma experiência altamente pessoal. A validade e a significância dos resultados obtidos dependem diretamente da habilidade, disciplina e perspectiva do observador. Esta é a força e fraqueza dos métodos observacionais.

⁶⁰ Entendemos a emancipação da pessoa como o fim último da ciência: e aqui a implicação é igual ao compromisso.

Então, o trabalho de entender como funciona, suas consequências e possíveis práticas que possam ser caracterizadas como inovação pedagógica em relação ao Reizado Brincantes Cordão do Caroá foi amparado por uma pesquisa de paradigma qualitativo, de natureza etnográfica na qual o pesquisador se constituiu como integrante do universo analisado, misturando-se ao objeto pesquisado, conforme menciona André (2010, p. 17), ao ressaltar que “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”.

Por outro lado, Sabirón-Sierra (2011, p. 31) diz que “la investigación etnográfica busca el sentido y el significado de esta dimensión inter-, aportando una perspectiva dinámica en la que en el proceso de la interacción simbólica se genera el propio conocimiento”⁶¹.

Ainda considerando que “en los inicios de toda investigación, etnográfica o no, el investigador reproduce en su mente sus conocimientos previos sobre el tema, y vuelca actitudes y sentimientos en el estudio que va a iniciar”⁶² (SABIRÓN-SIERRA, 2001, p. 31), é imprescindível o cuidado para não se precipitar ao sugerir resultados, notadamente se o pesquisador conhecer antecipadamente o ambiente onde for participar como etnopsiquisador sobretudo para não aplicar sobre a pesquisa seu quadro de referências e pré-conceitos.

Confirmando esse pensamento, Benedict (2000, p. 14) garante que “não há ninguém que veja o mundo com uma visão pura de preconceitos. Vê-o, sim, com um espírito condicionado por um conjunto definido de costumes, e instituições, e modos de pensar”.

Por outro lado, “o fato de não se conhecer totalmente o ambiente em que será realizada uma etnopsiquisa pode encobrir aspectos que o pesquisador não percebeu durante sua investigação e isso pode comprometer o resultado do seu trabalho” (FARIAS, 2015, p. 54).

Então, “para investigar seja lá que assunto for, o investigador terá de conhecer o assunto pelo menos conhecer as linhas gerais do campo da ciência em que o assunto em estudo se insere e os contributos de seus principais precursores” (FINO (2011, p. 101).

Isto significa que o pesquisador precisa conhecer, ainda que minimamente, o ambiente a ser pesquisado nos aspectos relacionados com os interesses, as condições de vida, a cultura local além do que os pesquisadores mais experientes pensam sobre tal contexto. Para

⁶¹ A pesquisa etnográfica busca o significado e o significado dessa inter-dimensão, proporcionando uma perspectiva dinâmica em que o processo de interação simbólica gera conhecimento próprio.

⁶² No início de toda a pesquisa, etnográfica ou não, o pesquisador reproduz em sua mente o conhecimento anterior sobre o assunto, e derruba atitudes e sentimentos no estudo que começará.

tanto, faz-se fundamental o mergulho do pesquisador no universo a ser pesquisado com a finalidade de compreender “o que nele acontece, mas com o devido cuidado para se posicionar de forma implicada o suficiente para compreender e se apropriar da cultura do ambiente no qual está imerso, ao mesmo tempo distanciado satisfatoriamente para ter uma visão isenta e neutra da realidade que observa” (FARIAS, 2015, p. 54).

É importante não confundir a visão isenta e neutra da realidade com a neutralidade que o pesquisador não pode assumir diante dos pesquisados, já que tanto pesquisador quanto pesquisado se constituem como o instrumento fundamental da coleta de informações, indicando que o etnopesquisador deve assumir posições firmes e conscientes sob pena de serem conduzidos ou designados, na maioria das vezes indiretamente ou contra sua vontade (FLICK, 2008).

As informações a que o pesquisador terá acesso e das quais permanecerá excluído dependem essencialmente da adoção bem sucedida de um papel ou postura apropriada. Assumir ou ser designado a um papel deve ser visto como um processo de negociação entre o pesquisador e o participante que atravessa diversos estágios (FLICK, 2008, p. 110).

Adler e Adler (1987, p. 40) afirmam que “some researchers epistemologically favor developing close relationships with their subjects, but also feel that this involvement should be tempered by certain restraints against overinvolvement. The peripheral role, then, offers them the best vantage for conducting research”⁶³. Ou seja, o envolvimento deve se constituir como moderado uma vez que a tarefa de observação periférica oferece vantagem em uma pesquisa qualitativa, razão pela qual a observação periférica foi escolhida como principal técnica de coleta de informação no âmbito do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, quando se tratou da visão, de captar com o olhar, com o tato e com os demais sentidos, (LOCKE, 1999), como aconteceu com a audição e até mesmo com certo grau de intuição. Em nota de rodapé, Macedo (2012, p. 23) aponta que “o sujeito implicado não pode se contentar em interpretar o real. Ele é instado a se lançar, a inter-vir”.

Por outro lado, Lapassade (2005) coloca em dúvida essa implicação e questiona tanto a implicação quanto o distanciamento indicando que há incompatibilidade entre implicação e distanciamento. Spradley (1980, p. 51) também se refere a este assunto quando

⁶³ Alguns pesquisadores defendem epistemologicamente o desenvolvimento de relações estreitas com seus sujeitos, mas também consideram que esse envolvimento deve ser moderado por certas restrições contra o envolvimento excessivo. O papel periférico, então, oferece-lhes a melhor vantagem para realizar pesquisas.

afirma que “participation allows you to experience activities directly, to get the feel of what events are like, and to record your own perceptions. At the same time, the ethnographer can hardly ever become a complete participant in a social situation”⁶⁴, indicando que é possível o envolvimento direto do etnopesquisador com o ambiente pesquisado para ter a sensação de como são realmente as coisas, as vivências, a vida interna do grupo pesquisado. No entanto, o próprio Spradley (1980) adverte para o fato de que o etnógrafo dificilmente se tornará um nativo ou um participante completo.

Como fazer, ao mesmo tempo, a parte da *implicação* na vida de um grupo ou de uma instituição objeto de uma pesquisa e a do *distanciamento* necessário se queira permanecer um ‘pesquisador’? Como evitar tornar-se um ‘nativo’ (*going native*), converter-se totalmente à cultura do outro? [...] A participação *completa* por *conversão* supõe, como se viu, a imersão total por meio da qual o pesquisador torna-se inteiramente membro. Mas o convertido ainda é um pesquisador (LAPASSADE, 2005, p. 76).

Por outro lado, em virtude da importância da observação nas pesquisas qualitativas, estas podem se subdividir em observação participante periférica que é aquela em que “os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa actividade” (FINO, 2003, p. 4) e em observação participante ativa na qual o etnopesquisador se transforma num nativo, cuja implicância e imersão são totais.

De acordo com Spradley (1980, p. 58), “we can explore this variation by examining five types of participation that range along a continuum of involvement as shown below”⁶⁵. Ou seja, a observação pode ainda ser dividida em alguns tipos a saber. Para ele, o etnopesquisador pode assumir uma função de *participação passiva* em que está presente na cena, mas não participa ou interage.

The ethnographer engaged in passive participation is present at the scene of action but does not participate or interact with other people to any great extent. About all you need to do is find an ‘observation post’ from which to observe and record what goes on. If the passive participant occupies any role in the social situation, it will only be that of ‘bystander,’ ‘spectator,’ or ‘loiterer’⁶⁶ (SPRADLEY, 1980, p. 59).

⁶⁴ A participação permite que você experimente atividades diretamente, para ter a sensação de como são os eventos e para registrar suas próprias percepções. Ao mesmo tempo, o etnógrafo dificilmente pode se tornar um participante completo em uma situação social.

⁶⁵ Podemos explorar essa variação examinando cinco tipos de participação que variam ao longo de um contínuo de envolvimento, como mostrado abaixo.

⁶⁶ O etnógrafo envolvido na participação passiva está presente no local de ação, mas não participa ou interage com outras pessoas em grande medida. Sobre tudo o que você precisa fazer é encontrar uma ‘postagem de

Outra forma de envolvimento numa etnopesquisa, segundo Spradley (1980) é a *participação moderada* em que o pesquisador objetiva cultivar um equilíbrio entre se constituir em um estranho ao ambiente e ao mesmo tempo ser uma pessoa privilegiada ao obter informações importantes. Para Spradley (1980, p. 60), a participação moderada significa “moving up the scale of involvement we come to the style of research described earlier in this chapter. Moderate participation occurs when the ethnographer seeks to maintain a balance between being an insider and na outsider, between participation and observation”⁶⁷.

Há ainda a *participação ativa* que é aquela em que o pesquisador imita aquelas que são pesquisadas. Ou seja, o pesquisador participa diretamente das atividades e do ambiente pesquisado começando pela observação para se integrar inteiramente *a posteriori*. De acordo com Spradley (1980, p. 60), a participação ativa descreve “the active participant seeks to do what other people are doing, not merely to gain acceptance, but to more fully learn the cultural rules for behavior. Active participation begins with observations, but as knowledge of what others do grows, the ethnographer tries to learn the same behavior”⁶⁸.

O nível mais elevado da pesquisa etnográfica é a *participação completa* que consiste, de acordo com Spradley (1980, p. 61) em: “the highest level of involvement for ethnographers probably comes when they study a situation in which they are already ordinary participants”⁶⁹, ou seja, nesse tipo de participação o etnopesquisador se transforma num nativo.

Como se observa pelo quadro proposto por Spradley (1980, p. 58) a quinta categoria de participação numa etnopesquisa é a *não participação*, ou o *não envolvimento*, conforme demonstrado a partir da figura abaixo:

observação’ para observar e gravar o que acontece. Se o participante passivo ocupar qualquer papel na situação social, será apenas o de ‘pessoa presente, ‘espectador’ ou ‘olheiro.

⁶⁷ Subindo a escala de envolvimento, chegamos ao estilo de pesquisa descrito anteriormente neste capítulo. A participação moderada ocorre quando o etnógrafo procura manter o equilíbrio entre ser um insider e um ninguém, entre a participação e a observação.

⁶⁸ O participante ativo procura fazer o que outras pessoas estão fazendo, não apenas para obter aceitação, mas para aprender mais plenamente as regras culturais para o comportamento. A participação ativa começa com observações, mas, com novos conhecimentos, o etnógrafo tenta aprender o mesmo comportamento.

⁶⁹ O maior nível de envolvimento para etnopesquisadores provavelmente vem quando eles estudam uma situação em que já são participantes comuns.

DEGREE OF INVOLVEMENT	TYPE OF PARTICIPATION
High	Complete
	Active
	Moderate
Low	Passive
(No involvement)	Nonparticipation

Figura 8 - Graus e tipos de participação, de acordo com Spradley (1980).

Let's begin at the bottom of the scale with the observer who has no involvement with the people or activities studied. It is entirely possible to collect data by observation alone. Sometimes this kind of research may be undertaken by an extremely shy individual who would like to conduct ethnographic fieldwork but wants to avoid involvement. Sometimes a particular social situation does not allow for any participation, but still holds possibilities for research⁷⁰ (SPRADLEY, 1980, p. 59).

Nesse tipo de participação, o pesquisador não possui nenhum envolvimento, mas pratica a observação. É o caso das pessoas extremamente tímidas que preferem não se envolver, mas mesmo assim, praticam pelo menos uma das técnicas da etnografia ao observar de longe.

Neste trabalho, no entanto, a fusão de três tipos de observações foi possível e importante. Ou seja, pratiquei a participação ativa quando me integrei aos demais nos ensaios participando como brincante, ou quando pratiquei a técnica da bricolagem ao ajudar na construção de coroas de alguns dos brincantes. Pratiquei, também, a participação moderada quando me fiz de nativo e em seguida como observador sem participação. Finalmente pratiquei a participação passiva, quando me incorporei ao grupo, mas sem nenhuma participação nas suas ações. Sendo assim, foi possível alternar entre uma delas ou duas ao mesmo tempo foi utilizada como forma de adaptação ao ambiente pesquisado e como instrumento coletor de informações mais poderosos do que um tipo separadamente.

De outro modo, Adler e Adler (1987, p. 36) afirmam que “of the three membership role categories, the peripheral role is the most marginal and least committed to the social world studied”⁷¹, significando dizer que a periférica é uma das categorias de observação que se

⁷⁰ Vamos começar no final da escala com o observador que não tem envolvimento com pessoas ou atividades estudadas. É perfeitamente possível coletar dados apenas por observação. Às vezes, esse tipo de pesquisa pode ser realizada por um indivíduo extremamente tímido que gostaria de realizar trabalhos de campo etnográficos, mas quer evitar o envolvimento. Às vezes, uma situação social particular não permite qualquer participação, mas ainda possui possibilidades de pesquisa.

⁷¹ Das três categorias de função de membro, o papel periférico é o mais marginal e menos comprometido com o mundo social estudado.

comporta de modo marginal, isto é, à margem, ao lado, na parte exterior, isto é, afastado em relação ao centro, mantendo alguma distância e tornando-se menos comprometida em relação à pesquisa. Isto significa que o pesquisador deve estar muito atento ao que pesquisa, sem relaxamento do olhar crítico sobre a realidade que o circunda no campo da visão dessa mesma realidade, quase se comportando como se um nativo fosse, sem, no entanto, estar diretamente vinculado ou participante dos atos, fatos e circunstâncias daquilo que observa.

No entanto, a observação participante ativa, observação participativa periférica e/ou a não observação, empregada nesta pesquisa das práticas pedagógicas do Reizado Brincantes Cordão do Caróá é outro tipo de observação cujo pesquisador participa do grupo, contudo “mantendo uma certa distância”. Fino (2003, p. 5) questiona: “não correrá o investigador o risco de introduzir os seus valores na situação que estuda, devido ao seu grau relativamente elevado de implicação?”. “Sem dúvida que o excessivo conhecimento da realidade a ser pesquisada através de uma análise etnográfica, pode levar o pesquisador à antecipação de resultados” (FARIAS, 2015, p. 55), impregnado pelo seu quadro de referências e valores. Nesse caso, o pesquisador, além de muito atento ao que está observando, deve estar também cauteloso no que interpreta para evitar que seu olhar, sua perspicácia e sua intuição principalmente possam interferir no resultado, notadamente o resultado isento de seus pré-conceitos.

Realmente, julgando possuir o conhecimento indispensável, o pesquisador tende a antecipar resultados e nessa perspectiva Kuhn (2012) considera precipitação ao mesmo tempo em que avalia existir bastante probabilidade dos resultados serem tendenciosos por causa dos seus valores e referências e com isso haver interferência na análise e na compreensão da realidade na qual está mergulhado.

Quer o seu trabalho seja predominantemente teórico, quer seja experimental, o cientista normalmente parece conhecer, antes do projeto de investigação estar razoavelmente avançado, pormenores dos resultados que serão alcançados com tal projeto. Se o resultado aparece rapidamente, ótimo. Se não, ele lutará com os seus instrumentos e com as suas equações até que, se for possível, forneçam-lhe os resultados que estejam conformes com o modelo que ele tinha previsto desde o começo (KUHN, 2012, p. 23).

Tendo em vista que a pesquisa ou a imersão do pesquisador no ambiente a ser pesquisado é uma atividade normal e amistosa, Lapassade (2005, p. 82) fala sobre etnopesquisa enquanto convivência a amizade:

A pesquisa etnográfica pode ser descrita como “um encontro social”, como, aliás, é feito na tradição interacionista, em que se considera, precisamente, que o trabalho de

campo pode ser ele mesmo o objeto de uma sociologia. A maioria dos manuais e coletas de etnossociologia, recentemente publicados, leva-o em consideração.

Complementando, Fino (2008b, p. 1) garante que “a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios”. No entanto, faz parte do trabalho do pesquisador, ou seja, é a essência de sua pesquisa, a compreensão do *modus vivendi* dos nativos, que no nosso caso, é o Reisado Brincantes Cordão do Carotá.

Concordando com André (1997), segundo a qual “a etnografia, deve se centrar na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos”, esta pesquisa de carácter etnográfico possibilitou e ao mesmo tempo exigiu a imersão deste pesquisador no ambiente a ser pesquisado.

Mas já não será tão controverso, pelo menos a esta luz, propor a etnografia como forma de estudar as práticas pedagógicas para se decidir se serão inovadoras. Como toda gente compreende, a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas de dentro. Por outro lado, se é verdade que a etnografia convencionada tende, pelo seu carácter meramente descritivo, a conformar os nativos com a tradição e a reforçar o status quo, talvez possamos acreditar que um pouco de etnografia crítica, ou seja, o resultado de um olhar qualificado pela experiência directa do terreno, e multirreferencialmente informado e reflectido, talvez possa ajudar a provocar, nem que seja, um pouco de mudança (FINO, 2008b, p. 3).

Por outro lado, Woods (1993, p. 18) destaca que a etnografia é altamente favorável para reduzir a distância entre o pesquisador, a investigação, a prática docente e entre a própria teoria e prática.

La etnografía, a mi criterio, presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanzar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. El término deriva de la antropología y significa literalmente “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra⁷².

⁷² A etnografia, na minha opinião, apresenta condições particularmente favoráveis para ajudar a colmatar o fosso entre pesquisador e professor, entre pesquisa educacional e prática docente, entre teoria e prática. O termo deriva da antropologia e significa literalmente "descrição do modo de vida de uma raça ou grupo de indivíduos". Está interessado no que as pessoas fazem, como elas se comportam, como elas interagem. Ele pretende descobrir suas crenças, valores, perspectivas, motivações e a forma como tudo isso se desenvolve ou muda ao longo do tempo ou de uma situação para outra.

Assim, este trabalho teve como objetivo dar respostas ao questionamento que foi proposto no seu título: *Reisado Cordão do Caroá: Uma prática pedagógica inovadora na cultura popular?* com a intenção de investigar as práticas pedagógicas num contexto de aprendizagem do Programa de Extensão *Reisado Brincantes Cordão do Caroá*.

É importante frisar que este tipo de pesquisa não tem como finalidade principal a colheita de dados quantitativos, mas o interesse pela descrição, pela explicação e pela interpretação do que é praticado no âmbito do *Reisado Brincantes Cordão do Caroá*, notadamente no seu *locus* de apresentação que são as praças, as ruas, os boques, teatros, auditórios e até mesmo a sede dos brincantes.

Considerando o que afirmam Lapassade (2005, p. 121) quando diz que “a investigação é a ocasião de um encontro social. Essa interação interfere no procedimento, dito científico, do pesquisador” e Woods (1993, p. 56) ao expor que “es necesita, en la medida de lo posible, ‘fundir-se con el escenario’ y perturbar lo menos posible na acción com nuestra presencia”⁷³, estamos diante de um paradoxo que se explica por ser um encontro social e ao mesmo tempo a possibilidade de não perturbar com nossa presença.

Ora, que melhor que uma descrição, formulada do ponto de vista dos nativos de uma comunidade onde acontecem determinadas transações, chamemos-lhes educativas, pode servir de base para a revelação e interpretação crítica das práticas pedagógicas, nomeadamente as práticas pedagógicas que podem merecer a designação de inovadoras? (FINO 2008b, p. 4).

Em se tratando, por outro lado, de aspectos quantitativos em etnopesquisa, Macedo et al (2009, p. 16-17) advertem:

O qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa. A terminologia pesquisa qualitativa é logicamente distinta de pesquisa quantitativa. O qualificativo aqui faz toda a diferença.

No entanto, André (2010, p. 24) afiança que “posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa”. Nesse caso, a questão é a seguinte: até que ponto se pode assegurar que uma pesquisa em educação pode

⁷³ É necessário, na medida do possível, ‘fundir-se na cena’ e perturbar o mínimo possível em ação com a nossa presença.

ser avaliada como etnográfica? A resposta para esta inquietação é dada, também, por André (2010, p. 28) ao assegurar que:

Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. [...] subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfica, ou seja, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados.

Dessa forma, foram selecionados três instrumentos de coleta de dados por terem sido considerados os mais adequados para a pesquisa em foco. Trata-se da 1) observação participante ativa, a observação participante periférica e a não observação ou o não envolvimento em que o etnopsiquisador observa de longe sem nenhum envolvimento, 2) entrevistas não estruturadas, e, 3) análise documental.

Relativamente à observação participante ativa e/ou periférica sua escolha deu-se em virtude de ser o principal instrumento de pesquisa haja vista que “apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida” (GIL, 2008, p. 100).

Mesmo considerando que a observação participante ativa e/ou periférica possa desencadear um processo de alterações comportamentais dos observados em virtude da presença do pesquisador ao suprimir a necessária espontaneidade, provocando a possibilidade de ocultação de comportamentos e as falas em virtude da potencial ameaça às suas privacidades, ainda assim, a recolha de informações e dados através da observação torna-se o principal instrumento conforme as vantagens descritas acima.

Quando o assunto é entrevista, Lapassade (2005) diz o seguinte, demonstrando sua importância:

A entrevista etnográfica é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como na conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. A entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado para responder, a falar de si (LAPASSADE, 2005, p. 79).

Nesse sentido, Lapassade (2005) destaca alguns tipos de entrevistas. O primeiro tipo está relacionado com a elaboração de uma descrição de vida em que o pesquisador se

esforça na captação das experiências que são verdadeiramente significativas para o entrevistado, obtendo deste uma espécie de definição dessas experiências.

Um segundo tipo de entrevista etnográfica tem a ver com fatos e atividades que não são percebidos com facilidade ou não são observados diretamente. “Pede-se aos informantes descreverem o que ocorreu e indicar como isso foi percebido por outras pessoas” (LAPASSADE, 2005, p. 79).

Há ainda outro tipo de entrevista que “visa coletar descrições de uma categoria de situações ou de pessoas” (LAPASSADE 2005, p. 79). Esse tipo de entrevista tem por objetivo analisar um grande número de pessoas em pouco espaço de tempo. Em se tratando das entrevistas não estruturadas Gil (2008, p. 110) afirma que “a intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a uma série de razões”. E continua demonstrando as vantagens desse instrumento de pesquisa, ao afirmar que:

A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 2008, p. 110).

No entanto é importante ter em mente que “a entrevista não deve ser um interrogatório e sim um diálogo” (MEKSENAS, 1990, p. 105) e por isso pode não ser produtiva ou pode apresentar desvantagens uma vez que Gil (2008, p. 110) assinala as seguintes dificuldades:

a) falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas; b) a inadequada compreensão do significado das perguntas; c) o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes; d) inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos; e) a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado; f) a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado; g) os custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas.

Outro procedimento selecionado, a análise documental foi escolhida como técnica de levantamento de informações por oferecer algumas vantagens como a possibilidade de conhecimento do passado sem a necessidade de perguntas ou observações, a averiguação dos processos de transformação cultural e social, a coleta de informações com menor custo financeiro e finalmente por favorecer a colheita de informações sem a necessidade de constranger os participantes da pesquisa (GIL, 2008).

Portanto, a metodologia que consideramos mais adequada para um estudo qualitativo tendo como alvo o Reizado Brincantes Cordão do Caroá foi etnografia através da técnica da observação participante ativa, observação participativa periférica e/ou a não observação, sobre a qual Woods (1993, p. 49) afirma que é: “el método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien um estilo de investigación”⁷⁴. O próprio Woods (1993, p. 49) complementa da seguinte maneira: “La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o instrucción”⁷⁵.

Assim, neste trabalho foram utilizadas a pesquisa, consistindo mais precisamente na observação participante ativa, em certos momentos, e, na observação participativa periférica em outros, na exploração, na entrevista não estruturada com “a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 2010, p. 28) e na recolha de material documental.

Aliás, Gil (2008, p. 109) conceitua e demonstra a entrevista da seguinte forma:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais.

No entanto, a recomendação de Flick (2008, p. 144) com relação às entrevistas é a seguinte: “em primeiro lugar, utilizam-se perguntas não-estruturadas, introduzindo uma maior estruturação apenas posteriormente, durante a entrevista, evitando-se, assim, que o sistema de referência do entrevistador seja imposto aos pontos de vista do entrevistado”.

Assim, a vivência *in situ* e a análise dos documentos “no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas de outras fontes” (ANDRÉ, 2010, p. 28) tornam-se fundamentais, e, de acordo com Macedo (2009, p. 91), “pratica-se, em realidade, um empirismo heterodoxo. Apesar da recomendação de ir a

⁷⁴ O método mais importante da etnografia é o da observação participante, que na prática tende a ser uma combinação de métodos, ou melhor, um estilo de pesquisa.

⁷⁵ A idéia central de participação é a penetração das experiências dos outros em um grupo ou instrumentação.

campo ver, *in situ*, em ato, a teoria não é vista como uma limitação heurística. A teoria entra no cenário das análises como uma inspiração aberta a retomadas”.

Considerando que, de acordo com Fino (2000, p. 149), Etnografia “é uma ferramenta útil para a compreensão do modo como outras pessoas veem a sua experiência, devendo ser encarada mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas do que um utensílio para estudar essas pessoas” e apesar conter como referência crítica a apreciação de renovados estudiosos, este trabalho não está emoldurado pelos aspectos tradicionais de pesquisa, em que “numa perspectiva de pesquisa clássica, o fim último é a produção do conhecimento como atividade prioritária” (MACEDO, 2012, p. 45).

Pelo contrário, as principais finalidades desta pesquisa estão ancoradas nos processos antropossociais como políticos, éticos, estéticos e culturais, uma vez que há a possibilidade de ocorrência da descaracterização ou o escamoteamento do objeto da pesquisa, (MACEDO, 2012), sem ignorar que:

[...] o fundante não é uma racionalidade técnica e sim um *ethos* e uma ética do tipo: *atores sociais não são idiotas culturais*, são para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades; são teóricos e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam as ordens sociais em que vivem; [...] (MACEDO, 2012, p. 22).

Portanto, a etnografia, especificamente a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise documental, foi a escolha para compreender e aprender os e com os processos pedagógicos dos brincantes do Cordão do Caroá, por se tratar de um enfoque de dinamismo entre o pesquisador e o *tu* como assegura Macedo (2012, p. 163) ao instituir que “uma ideia de pesquisa em que a relação compreensiva, heurística e propositiva é fundamentalmente constituída por uma relação eu-tu e não eu-objeto, muito mais ontossocial que epistemicista”.

Dessa forma, o entendimento é o de que os personagens do universo pesquisado são sujeitos da história que pensam e se expressam como autores dos seus cotidianos (MACEDO, 2012). Lapassade (2005, p. 19) afirma que “[...] as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações. Elas vivem num ambiente material, mas os objetivos desse mundo têm um ‘sentido’ particular para cada uma, conforme os momentos”.

Rematando este pensamento, Moraes (1996, p. 61) garante que:

Outro aspecto importante, decorrente do novo paradigma científico, é a *reintegração do sujeito no processo de observação científica*, já que não podemos separar sujeito, objeto e o processo de observação. O conhecimento do objeto depende do que ocorre dentro do sujeito, de seus processos internos e, assim, cada indivíduo organiza a sua própria experiência. O conhecimento é produto de uma relação indissolúvel entre essas três variáveis.

Assim, interpretando o pensamento de Rogers (1987), Farias (2015, p. 58) afirma que o presente trabalho amparou-se “na pesquisa de caráter etnográfico em que a vivência na realidade, transforma-se em objeto de estudo, e, a interação entre pesquisador e participantes produz o próprio resultado qualitativo”. Farias (2015, p. 58) ainda arremata afirmando que “é fundamental o saber ouvir, a escuta fina, uma vez que além de se tornar gratificante, o ouvir proporciona o enriquecimento da vida e se transforma em uma satisfação especial”.

Para Macedo (2007, p. 3) “a ‘escuta sensível’, como dispositivo de pesquisa, é, ademais, uma conquista catalizadora de vozes recalcadas por uma história científica silenciadora”. Por sua vez, Rogers (1987, p. 8) adverte para o seguinte: “Quero dizer que ouço as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor” significando dizer que em uma pesquisa de caráter etnográfico se torna fundamental a percepção dos sentimentos com todos os sentidos, notadamente com o ato de ouvir como uma forma de facilitar a interpretação daquilo que se observa e se questiona através das entrevistas não estruturadas, demonstrando a importância do ato de ouvir e não apenas do escutar.

Creio que sei por que me é gratificante ouvir alguém. Quando consigo realmente ouvir alguém, isso me coloca em contato com ele, isso enriquece a minha vida. Foi ouvindo pessoas que aprendi tudo o que sei sobre as pessoas, sobre a personalidade, sobre as relações interpessoais. Ouvir verdadeiramente alguém resulta numa outra satisfação especial (ROGERS, 1987, p. 7).

Ao reafirmar esse mesmo pensamento, Macedo (2007, p. 3) alega que “a necessidade de ouvir sensivelmente no ato de pesquisar é, ao mesmo tempo, um recurso fundamental para os etnopedagogos, considerando suas bases filosóficas e epistemológicas, bem como mais um dispositivo facilitador para a democratização do saber, para uma cognição democrática em pesquisa”. Na perspectiva de Fino (2011, p. 102), “a verdadeira investigação é a que conduz à quebra de paradigma” mesmo se reconhecendo que este trabalho não se caracteriza por uma pesquisa-ação e sendo assim, não há a intenção de mudar, de transformar durante o processo de pesquisa, os hábitos, as crenças, os mitos, a religiosidade e os modos de vida do Reizado Brincantes Cordão do Caróá.

Do nosso juízo, a ‘escuta sensível’ passa a ser não só um dispositivo significativo para se fazer etnopesquisa crítica e multirreferencial dos meios educacionais, mas uma forma de ser radicalmente humanizante, radicalmente educativa, até porque, nós, educadores, fomos empurrados para explicar, compulsivamente, em face de uma formação pautada no significado autoritário (Bruner) e na razão descontextualizada (MACEDO, 2007, p. 5).

O mesmo Macedo (2007, p. 5) ao tratar do tema saber ouvir, saber escutar, saber perceber numa pesquisa etnográfica, afirma que “não saber escutar sensivelmente é um decreto de morte para um estudo que se quer etnopesquisa, e que tem na ação comunicativa (Habermas) um dos subsídios insubstituíveis”, reconhecendo-se que o saber observar, o saber perceber, o saber interpretar e também o saber escrever se convertem em ações basilares para os etnopedagogos. Galeffi (2009, p. 26) entende que “pensar uma pesquisa qualitativa como sendo formada de diversas dimensões e poder expressá-las da maneira mais simples e intuitiva possível é o caminho para se alcançar uma aceitação universal do que se pode postular como pertencente a todos”

Por sua vez, Lapassade (2005) entende que o aspecto relacionado com o olhar se transforma em importante fator ao lado do escutar e do conversar, do trocar ideias com os integrantes do grupo pesquisado, afirmando o seguinte: “ao longo do trabalho de campo propriamente dito (da permanência nos locais), o observador participante ocupa-se essencialmente de olhar, de escutar e de conversar com as pessoas, de coletar e de reunir informações diversas” (LAPASSADE, 2005, p. 83).

Em relação aos aspectos que são levados em conta na etnopesquisa, Woods (1993, p. 77) nos informa que:

Los principales atributos personales que se requieren en las entrevistas son los mismos que em otros aspectos de la investigación; y giran siempre em torno a la confianza, la curiosidad e la naturalidad. Nadie le habla porque si a cualquiera. Por tanto, lo mismo em el caso de la observación, hay implícitas cuestiones de acceso, de obtención de respeto por el proyecto em el que uno se halla empeñado e de la confianza em la capacidad para llevarlo a cabo. Pero, sobre tudo, hay, una vez más, necesidad de establecer um sentimiento de confianza e de relación⁷⁶.

Concluindo sobre o mesmo tema, Woods (1993) afirma que é basilar uma relação que transcende a pesquisa. Completando, Farias (2015, p. 59) diz que “requer um vínculo de

⁷⁶ Os principais atributos pessoais que são necessários nas entrevistas são os mesmos que em outros aspectos da investigação; e eles sempre giram em torno de confiança, curiosidade e naturalidade. Ninguém fala com você porque sim para qualquer um. Portanto, o mesmo no caso da observação, há questões implícitas de acesso, de obtenção de respeito pelo projeto em que um está envolvido e da confiança na capacidade de realizá-lo. Mas, acima de tudo, há, mais uma vez, a necessidade de estabelecer um sentimento de confiança e relacionamento.

amizade entre o pesquisador e a realidade pesquisada em que germine uma sensação de solidariedade e união na busca de um objetivo comum que valorize e respeite o *eu* de cada um, ou dos sujeitos envolvidos”.

Woods (1993), garante ainda que as entrevistas devem possuir caráter de conversas informais e discussões, o que sugere ser um método livre, “aberto, democrático, bidirecional e informal em que os participantes podem se manifestar tal como são, sem sentirem-se como atores com papéis predeterminados” (FARIAS, 2015, p. 59-60).

O universo pesquisado compõe-se de um número variado de integrantes do reiado em virtude de vários deles não poderem estar presentes ao mesmo tempo. No entanto, foram contados 17 integrantes durante a reunião do dia 21/09/2017, mas o grupo já foi constituído por 35, no início de suas atividades, a partir do ano de 2003, levando-se em consideração que:

[...] o movimento social não deve ser apreendido como um objeto dado, ali, sob nossos olhos, que temos que categorizar ou explicar em termos de causas, objetivos, determinações, mas como processo que se organiza relacionalmente, do seu interior, fazendo a sua própria história, sob a base de um saber e de um saber fazer ordinários dos seus atores, tendo como parte integrante a elaboração de sua própria *inteligibilidade*, de sua própria *analísibilidade*, de sua própria objetivação e *operacionalidade* (MACEDO, 2012, p. 61).

Resumindo, utilizamos como instrumentos coletores de informação, a observação participativa ativa ou a observação participante periférica, as entrevistas não estruturadas e o material relativo à documentação que se referem aos sujeitos e seus respectivos trabalhos culturais, constando de publicações, reportagens, áudios, fotos e vídeos. É importante ressaltar que “é preciso assegurar-se de que as palavras do investigado têm valor de verdade, que expressem, de modo preciso, seus pontos de vista acerca da realidade que o circunda, suas convicções suas atitudes” (LAPASSADE, 2005, p. 121).

Para Macedo (2007), em se tratando das palavras dos entrevistados, deve haver tolerância e ao mesmo tempo rigor no entendimento delas, haja vista que são a expressão de suas culturas.

As forças da cultura, no curso da história, devem ser apreendidas através da experiência íntima de um sujeito; cada produção espiritual é somente o reflexo de uma cosmovisão, e toda filosofia é uma filosofia da vida. Em termos contemporâneos, constitui um esforço interpretativo e compreensivo sobre as situações de vida em geral, inserida numa prática fenomenológica do conhecimento (MACEDO, 2007, p. 13).

Também, torna-se muito importante, por outro lado, o entendimento de que as entrevistas não estruturadas foram realizadas com boa parte dos integrantes do reiado ponderando que “cada um dos brincantes tem seu quadro de referência e valores individuais e, portanto, apresentam visões diferentes para um mesmo assunto ou comportamento” (FARIAS, 2015, p. 60).

Nesse sentido, Flick, 2008, p. 144-145) indica que:

O entrevistador deve abster-se, o máximo possível, de fazer avaliações precipitadas, devendo cumprir um estilo não-diretivo de conversa. Podem surgir problemas se as perguntas forem feitas no momento errado, e o entrevistado for, conseqüentemente, impedido ao invés de apoiado quanto a apresentar seu ponto de vista, ou se acontecer de a pergunta errada ser utilizada na hora errada. O critério da especificidade significa que a entrevista deve exibir os elementos específicos que determinam o impacto ou o significado de um evento para os entrevistados, a fim de impedir que a entrevista permaneça no nível dos enunciados gerais. Para esse propósito, as formas mais apropriadas de questões são aquelas que oferecem o mínimo possível de desvantagens ao entrevistado.

Corroborando com esse pensamento, Axpe Caballero (2003, p. 41) afirma que “en este sentido, se entiende que cada miembro de un grupo tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas de su grupo y de su cultura. Cada sociedad consiste en una multitud de tales grupos”⁷⁷.

5.1 Recolhimento de informações ou coleta de dados

Considerando que “todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, **coleta de dados**, análise e interpretação e redação do relatório” (GIL, 2008, p. 31, grifo nosso), temos que uma das fases mais importantes de uma pesquisa, sobretudo da pesquisa qualitativa, está relacionada com a colheita de dados ou o recolhimento de informações.

Esta etapa da pesquisa requer cuidados especiais principalmente se levarmos em conta que não há nada neutro no mundo e assim o pesquisador precisa estar atento para a neutralidade que a pesquisa e o recolhimento de informações impõem, com o objetivo de não obter um resultado tendencioso ou mesmo desqualificado.

O processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como sendo um caminho da *teoria ao texto* e outro caminho do *texto de volta à teoria*. A interseção desses dois

⁷⁷ Nesse sentido, entende-se que cada membro de um grupo possui uma versão pessoal de como as coisas de seu grupo e sua cultura funcionam. Cada sociedade consiste em um conjunto desses grupos.

caminhos é a **coleta de dados verbais ou visuais** e a interpretação destes dentro de um plano específico de pesquisa (FLICK, 2008, p. 14. Grifo nosso).

Sendo um ato de pesquisa, a coleta de dados se constitui na reunião de documentos, físicos, digitais ou verbais, constituídos por falas, provas e informações sobre o ambiente, as condições, o dia a dia, a convivência, a cultura de determinada situação a ser observada agrupando-as para que a fase de análise seja facilitada, haja vista que o recolhimento de informações ajuda na compreensão dos fatos e fenômenos que estão sendo observados.

Esse recolhimento de informações pode ser anotado no diário de campo, e, conforme Gil (2008, p. 105-106) “o registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens”. Por sua vez, Brazão (2007, p. 292) indica que sua utilização pode ser descrita dessa forma: “o diário pode ser usado como método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador”.

Como se percebe o diário de campo ou diário etnográfico é uma estratégia metodológica e uma ferramenta na qual registramos os dados que nos parece importantes com o objetivo de gravar nossas experiências no campo, através da nossa observação, de conversas informais, de conclusões óbvias, etc., sempre tendo em vista que “a ação do investigador é uma questão essencial prévia à elaboração do diário” (BRAZÃO, 2011, p. 302) que, faz parte dos documentos pessoais estabelecendo-se como instrumento de investigação, e conseqüentemente de pesquisa ao estabelecer-se também como instrumento de análise das atividades do Reizado em estudo neste trabalho. Portanto, o diário de campo comporta-se como um instrumento com o caráter descritivo e ao mesmo tempo analítico e também de caráter investigativo, afinal, constitui-se em fonte permanente de informações quantitativas e qualitativas.

Ao conceituar o diário de campo ou diário etnográfico Brazão (2011, p. 299) institui que:

O diário etnográfico é um instrumento utilizado pelo investigador etnógrafo para registo do seu trabalho de campo e desde o início do século passado veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores. Numa apropriação mais geral, o diário pode também ser usado como método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, ou de investigação-acção.

É interessante observar, que, sendo uma ferramenta utilizada pela maioria dos etnopedisadores para fazer anotações e registros de suas observações no campo, o diário de campo ou diário etnográfico permite a sistematização de experiências e visões que posteriormente servirão para análises e interpretações. Nesse sentido, os investigadores possuem metodologia própria para a realização do diário de campo. Alguns anotam as ideias já prontas para transcrição, outros registram frases isoladas, outros anotam esquemas, mapas, etc. demonstrando assim, que cada etnopedisador tem sua própria estratégia para elaborar o diário de campo.

Sendo assim, o recolhimento de informações ou a coleta de dados, neste trabalho, está relacionado com algumas técnicas que foram eleitas para a compreensão do ambiente estudado. Trata-se da observação participante que pode ser ativa ou periférica, cujas percepções vão anotadas, a grosso modo, no diário de campo, ou gravadas em áudios ou vídeos, que servirão de memória do pesquisador, a entrevista não estruturada, gravada em áudio, ou informal sem nenhuma gravação, mas também anotadas as várias percepções no diário de campo, quando possível, e a análise dos documentos que foram prospectados e encontrados através de diversas formas, desde a solicitação diretamente às fontes (pessoas) até a oferta espontânea de outras pessoas que, interessadas no resultado da pesquisa, participaram mesmo que indiretamente do processo de recolha de dados ou informações.

De acordo com Gil (2008, p. 119),

O modo mais confiável de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso do gravador. A gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Mas é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado. O uso disfarçado do gravador constitui infração ética injustificável.

Importante salientar que o diário de campo como fonte de pesquisa e de obtenção de informações constitui-se de sistemáticos registros das atividades realizadas em campo, ou seja, nos ensaios, nas reuniões, nas apresentações do reizado aqui pesquisado, traduzindo-se em anotações gerais, datas, trechos de falas, impressões, descrições, sentimentos, intuições, que guardarão a memória da comunidade pesquisada, destacando-se, por outro lado, a importância de sua leitura e re-leitura, haja vista que “o diário veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores e também de docentes” (BRAZÃO, 2011, p. 301).

Neste ponto, Pimentel (2009, p. 152-153) questiona: “Como acompanhar o ritmo das pessoas observadas num processo de coleta de dados inscrito num campo de múltiplas dinâmicas sociais?”, indicando o quanto há de dificuldade na obtenção de dados para uma análise substancial de uma cultura, conforme atesta Yin (2001, p. 79) ao afirmar que “preparar-se para a coleta de dados pode ser uma atividade complexa e difícil”. E justifica dizendo que “os procedimentos de coleta de dados não são procedimentos que seguem uma rotina” (YIN, 2001, p. 80). Sendo assim, a metodologia utilizada na coleta de dados vai se modificando à medida das situações, adaptando-se a cada uma dessas situações.

Então, as informações e dados para uma apreciação mais segura e isenta foram recolhidas em diversos momentos ao longo dos últimos treze anos quando me interessei pelo reisado, sobretudo o Reisado Brincantes Cordão do Caroá e passei a acompanhá-lo observando o grupo de brincantes em quase todas as suas apresentações, ensaios e reuniões, também por ter um filho participante da brincadeira desde o ano de 2004 até os dias atuais.

Assim, passei a gravar na mente, em vídeo, no diário de campo e em áudio quase todas as atividades dos brincantes além de recolher documentos que depois serviram como prevenção e como forma de guardar a memória do grupo e, por consequência, a preservação do reisado como manifestação cultural viva e ativa. Tudo isso sem uma perspectiva científica e sem a intenção de um dia necessitar desse material para fundamentar qualquer estudo ou pesquisa, apenas pelo prazer de colecionar tais dados.

Quaisquer que sejam as dificuldades que estejam no caminho desta investigação, por mais que permaneçamos na escuridão sobre nós mesmos, estou seguro que toda a luz que possamos lançar sobre nossas mentes, todo conhecimento que possamos adquirir do nosso entendimento, não será apenas muito agradável, mas nos trará grande vantagem ao orientar nossos pensamentos na busca de outras coisas (LOCKE, 1999, p. 29).

Conclui-se, deste preâmbulo, que essa recolha de dados foi totalmente prazerosa e espontânea, ou seja, não houve planejamento prévio nem nenhuma estruturação nem nada pré-estabelecido, mesmo porque comecei essa atividade muito antes de me decidir a observar criticamente o reisado. Apenas na esperança de que esses levantamentos e conhecimentos pudessem servir no futuro.

Ao me definir pelo estudo mais aprofundado dessa tradição cultural, com caráter científico, quando da minha participação, como aluno, no curso de Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica, da Universidade da Madeira (UMa), passei a participar mais

efetivamente, com uma visão etnográfica, das reuniões de planejamento e de confecção de adereços, capas, espadas, etc., dos ensaios e em especial das apresentações públicas.

Neste particular procurei observar com mais precisão, mais perspicácia e mais interesse, as diversas partes de um todo que no geral parece agradável aos olhos, ou seja, os ensaios, as reuniões, a prática da técnica da bricolagem, as apresentações públicas, etc. destacando os variados aspectos que enumero a seguir, enfatizando que é possível que tenha escapado da listagem algum até importante, haja vista que a cultura é dinâmica e não é possível fazer um recorte no tempo e no espaço para torná-la estática.

Aspectos que foram observados no âmbito do Reisado durante os últimos anos, já com uma visão etnográfica:

- Os componentes e suas particulares participações além de suas vinculações com suas funções sociais, ou seja, como são os brincantes dentro e fora da brincadeira, dentro do reisado e na sociedade, na família, no grupo de amigos, etc.
- O *como* seria a aprendizagem, se através de imitação, da observação ou de um professor;
- As interações grupais, a simbiose grupal e o desenvolvimento dos gestos, danças e cantos; quem cria? Quem inventa? Quem compõe as músicas?
- Os artefatos e adereços de mão, as vestes, capas, espadas, os tambores, etc.;
- Os mitos, as crenças, o misticismo e a fé dos membros do reisado;
- A interação entre os membros do grupo e entre estes e o público e suas comunidades;
- Os personagens, suas funções e seus desempenhos; a formação do grupo no momento das apresentações. Quem aparece primeiro, quem fica em fila, quem fica em linha, etc.
- As estruturas de funcionamento e de poder; quem manda, quem obedece.
- A hierarquia administrativa e lúdica;
- O funcionamento do grupo relativamente aos aspectos administrativos e lúdicos; atribuições; hierarquia.
- As relações do grupo de brincantes com outros grupos de reisado da cidade; Outros tipos e reisado (Bumba meu boi, Maracatu, etc.)

- As formas de acesso ao grupo, sua permeabilidade e os tipos (alunos, docentes, funcionários da Universidade ou público em geral);
- A convivência interna, as brigas, os ciúmes, a disputa de poder, as desavenças, as crises, as separações;
- A alegria, a disposição e a vontade de participar;
- O modo, os locais e as fontes de pesquisa do reisado como tradição cultural, etc. a filiação, a descendência ou a afinidade com algum grupo ou comunidade.
- Qual a relação do Cordão com as TIC relativamente à aprendizagem; como o Reisado utiliza as modernas tecnologias.
- Como funciona a Comunidade de Aprendizagem colaborativa se é que o reisado é uma;
- Fazes e atos dos ciclos natalinos (abertura de portas, entronização, trono, encerramento, etc.
- O reisado de congo e o reisado religioso (Reis africanos ou Reis católicos) - a afinidade do Cordão do Caroá com a brincadeira vinda dos escravos ou um auto natalino.

Para aprofundar ainda mais o conhecimento sobre as atividades lúdicas e sobretudo as relações pedagógicas, foram feitas diversas observações e entrevistas não estruturadas, foram recolhidos, de forma direta e indireta, inúmeros documentos como fotografias, cartazes, textos, páginas da Internet, etc. na tentativa de encontrar nas respostas, no pensamento e nas atitudes, aspectos relacionados com inovação pedagógica que pudessem inspirar as salas de aula convencionais, na escola tradicional e na própria Universidade, já que o Reisado é um dos seus Programas de Extensão.

As técnicas de coleta de dados consideradas nos capítulos anteriores têm em comum o fato de serem aplicadas diretamente às pessoas. Mas há dados que, embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, que tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, que são obtidos de maneira indireta (GIL, 2008, p. 147).

Fino (2000, p. 158) argumenta que “a reconstituição da cultura, no caso concreto a cultura de uma escola, pode ser feita a partir da obtenção de respostas para perguntas pertinentes, que agrupam em cinco grandes classes”.

Para Fino (2000), essas classes, em se tratando de uma escola, podem ser representadas pelo estilo e preferência, pela organização social, pelas tarefas, pela vida simbólica, pelos valores nos quais a comunidade escolar acredita, conforme a seguir:

Questões sobre estilo e preferência, que são as que têm que ver com a satisfação de necessidades humanas básicas (alimentação, vestuário, local onde se vive, etc.). Questões sobre as tarefas a serem desempenhadas pelo grupo, e sobre a tecnologia disponível para esse desempenho; Questões sobre a organização social, que se referem ao modo como o grupo se organiza, nomeadamente no que concerne a como as interações são facilitadas e controladas, e a como o poder é distribuído e partilhado; Questões sobre a vida simbólica do grupo, que têm que ver com ritos e rituais, mitos e artefactos que simbolizam um propósito partilhado e uma razão de ser; Questões de valor, que são as que procuram respostas sobre o que vale a pena fazer-se e porquê (FINO, 2000, p. 158).

Extrapolando esse pensamento, podemos adaptá-lo ao Reizado Brincantes Cordão do Caroá para responder questões relacionadas principalmente com a organização social do grupo, com a vida simbólica individual e sobre seus valores quando relacionados às suas expectativas de vida, aos seus quadros de referência e às suas vidas sociais.

Uma das tarefas da pesquisa mais importantes e prazerosas foi a recolha de documentos, cartazes, livros, folders, material da Internet como vídeos e fotos, enfim todo tipo de material impresso ou digital que pudesse não só elucidar pontos obscuros, mas como baldrame para uma análise bem próxima da realidade, quando da utilização da técnica de triangulação, item que será comentado logo à frente. Ao lado da recolha de informações através de documentos e de entrevistas, a observação participante ativa ou periférica foi determinante para um trabalho rico em detalhes e elucidações, assim como confirmadas pelos demais aspectos da pesquisa, uma vez que se trata de um processo puramente interacional.

Dessa forma, os inúmeros momentos de observações participantes ativas e/ou periféricas foram registrados e detalhados no Diário de Campo ou em vídeo ou em áudio com o propósito de preservar essas observações assim como para documentar o presente trabalho. Ao interpretar Goetz e LeCompte (1984), Fino (2000, p. 158) diz que aqueles autores “sugerem que o planeamento de uma observação (participante) pode basear-se na recolha dos elementos necessários para contar uma história (quem, o quê, quando, onde, porquê e como)” (sic), gerando desse pensamento as “Categorias de análise de dados ou de conteúdos” que serão apresentadas no próximo Capítulo V, adiante, onde apresento os diversos aspectos da pesquisa, na perspectiva de “contar uma história” destinada a todos os públicos que se interessarem pela leitura deste trabalho.

Percebe-se, nitidamente, o quanto é complexa, trabalhosa e especial a tarefa de recolha e principalmente de interpretação de informações, coincidindo com o pensamento do Morin (2005, p. 334) quando afirma o seguinte:

O paradigma de complexidade não ‘produz’ nem ‘determina’ a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenómeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada (sic).

É interessante lembrar por outro lado, que Morin (2005) destaca a complexidade como fator de dificuldade na realização das pesquisas qualitativas, citando Gaston Bachelard por considerar a “complexidade como um problema fundamental, já que, segundo ele, não há nada simples na natureza, só há o simplificado” (MORIN, 2005, p. 175).

Então, foi ponderando que “o problema é saber se há uma possibilidade de responder ao desafio da incerteza e da dificuldade” (MORIN, 2005, p. 177) e elegendo esse planejamento de observação como objetivo que chegamos aos variados aspectos que serão apresentados no Capítulo VI - Categorias de análise de dados ou de análise de conteúdo, objeto de estudo do capítulo seguinte.

Sabendo-se que as informações brutas não fornecem, de maneira espontânea, muitas explicações, tornou-se necessário colocá-los de forma ordenada, numa quase taxonomia, objetivando a melhora de sua apresentação, congregando as informações de forma organizada, com a finalidade de permitir sua análise e sua interpretação de modo que facilite a compreensão por parte daqueles que por ventura venham a consultar este trabalho. E assim, foram encontradas as diversas categorias de análise de dados.

5.2 Triangulação de informações

A triangulação de informações pode ser descrita como sendo uma atividade na qual o pesquisador qualitativo se transforma num verdadeiro *bricoleur* ao juntar as informações, observações e todo tipo de material tal como na resolução de um quebra-cabeça com o objetivo de elucidar, demonstrar e compreender determinada cultura, analisando por pelo menos três ângulos diferentes, daí o nome triangulação, justificando, como dizem Tuzzo e Braga (2016, p.

141) “no sentido de que os vértices, ainda que componham um processo, devem ser trabalhados de forma isolada, complexos em si mesmos para poder se integrar ao todo”.

Tuzzo e Braga (2016, p. 141) continuam explicando a utilização da triangulação nas pesquisas etnográficas quando afirmam o seguinte:

Assim, além de vértices, também a opção de níveis que marcarão as etapas da pesquisa até o seu resultado final. Tais níveis dizem respeito à coleta e análise de dados, mas também dizem respeito ao avanço do próprio pesquisador que, ao pesquisar também avança em novas inquietações, novas perguntas e novas coletas de dados.

Ou seja, ele reunirá dados e informações, explorando ao máximo as oportunidades, combinando e complementando os vários tipos de dados para ir além da triangulação propriamente dita no sentido de encontrar respostas para seus questionamentos e compreender a realidade estudada.

Stake (1995) tem na triangulação a alternativa para a maior precisão dos protocolos nos estudos de caso. Para Souza e Zioni (2003), **a triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos**. Sem propor-se como a panaceia para todos os problemas, a abordagem da triangulação serve aos objetivos da pesquisa e, nesse sentido, contribui para que os resultados alcançados possam ser verificados a partir de variados aspectos (FIGARO, 2014, p. 128, grifo nosso).

Dessa forma, podemos considerar a triangulação como sendo a combinação de variadas abordagens metodológicas e sendo assim, ela obedece a tipologias e usos que facilitam e validam a compreensão da determinada situação, levando em consideração que “não é uma estratégia ou ferramenta de validação, mas uma alternativa para validação” (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 18) e, assim, podemos afirmar que a criação desses tipos busca uma sistematização a fim de adequá-la como um método de pesquisa. Figaro (2014, p. 127) diz que “Flick (1998) afirma que a pesquisa qualitativa pode recorrer a diversificadas metodologias de investigação”.

Triangular fontes e “dados” durante uma coleta de “dados”, torna-se uma maneira de perceber o movimento do fenômeno que constitui o objeto de pesquisa em seu recorte contextual. Permite enriquecer o caráter perspectivista da pesquisa qualitativa. A ideia de triangulação não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas, acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão. Ao acolher, como próprio da condição humana a heterogeneidade, o procedimento de triangulação é mais do que um dispositivo de pesquisa, é atualizar na pesquisa, a própria condição humana e sua emergente complexidade. Relatividade, complexidade e dissenso são possíveis na medida em que a triangulação opere numa pesquisa qualitativa. A ideia de triangulação ampliada nos recomenda abrir as interpretações para experiências que se identificam com, e expressam a problemática da pesquisa, não para conquistar

validade, como dissemos anteriormente, já conquistada nos âmbitos da triangulação do contexto específico do objeto de pesquisa, mas para enriquecer a dialogicidade com relações diversas que o objeto realiza em outros contextos de compreensão. Neste caso, a triangulação torna mais largo o espectro de compreensão da pesquisa, abrindo a pesquisa para a possibilidade de uma generalização analítica (MACEDO, (2009, p. 101-102).

Por conseguinte, a triangulação pode ser de dados que consiste na utilização de diferentes fontes que podem ser coletadas em locais, momentos e pesquisadores diferentes. Também pode ser triangulação de investigadores que versa sobre o emprego de observadores ou entrevistadores diferentes na expectativa de minimizar possíveis desvios ou tendências, já que várias pessoas observando a mesma situação ou entrevistando a mesma pessoa podem obter resultados diferentes e com isso, oferecer uma melhor compreensão do que está sendo pesquisado (FLICK, 2008).

Por outro lado, a triangulação pode se constituir de teorias e múltiplas hipóteses valendo-se de modelos teóricos de outras áreas do conhecimento com a finalidade de dar explicação de uma realidade. Há ainda a triangulação de metodologias que pode ser utilizada através de duas outras estratégias distintas, quais sejam, a triangulação de métodos com a utilização de formas e escalas distintas para obter informações e a triangulação entre métodos que utiliza formas destacadas de coleta (FLICK, 2008). “Dessa discussão sobre a triangulação metodológica, o que se constata é a preocupação dos pesquisadores em obter dados capazes de propiciar análises mais sólidas sobre os problemas em estudo” (FIGARO, 2014, p. 130).

Compreendendo que “a triangulação significa a combinação entre diversos métodos qualitativos, mas também a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos” (FLICK, 2008, p. 43) e por entender que uma pesquisa qualitativa pode oferecer variadas possibilidades investigativas, refletindo as rotinas, os problemas e os significados do ambiente pesquisado, é que o pesquisador deve utilizar variadas modalidades de instrumentos e práticas investigativas, prospectivas e interpretativas e de coleta de informações que facilitem a compreensão da realidade observada, ao mesmo tempo em que possa oferecer maior coesão e coerência às futuras conclusões.

Optar pela pesquisa empírica, neste caso, obriga-nos a sair da tranquilidade da cátedra ou de nossa casa. Dispormo-nos a ir a campo, ver e ouvir os outros. Mas, sobretudo, reconhecermos que não sabemos tudo, e que, a partir de cada uma dessas pesquisas, temos a oportunidade de nos renovar, de nos transformar, de virmos a ser novos. Quebramos, nesse sentido, a hierarquia do conhecimento. E nos predispomos a pesquisar o que seja socialmente relevante, repartindo, com essa mesma sociedade, aquilo que eventualmente descobrimos e aprendemos, porque aprendemos com ela, e

não apesar ou fora dela. Aprendemos com os demais, e com eles devemos repartir o que eventualmente aprendermos (HOHLFELDT, 2011, p. 102).

Então, dentre essa variedade de instrumentos, encontra-se a triangulação de informações ou de dados que, sintetizando, pode validar os resultados, pode prevenir possíveis distorções, pode facilitar a compreensão da realidade pesquisada, enfim, a triangulação de informações pode ser uma alternativa para explorar as práticas metodológicas, afinal ao se observar as situações por três ângulos diferentes, mesmo que estes componham o todo de um determinado processo ou situação, podem e devem ser analisados isoladamente, cada um com sua particular complexidade, vindo a se integrar ao todo, ao conjunto e assim facilitar a compreensão dos fenômenos observados.

Descrevendo sobre triangulação, Flick (2008, p. 32), afirma que:

A ideia da triangulação encontra-se amplamente discutida. Tornou-se fundamental a articulação de diversos métodos qualitativos, ou ainda de métodos qualitativos e quantitativos. [...] A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas, para a combinação de métodos.

Em virtude da complexidade do mundo moderno, apesar das características seculares das tradições populares, há a necessidade de metodologias que sejam apropriadas a uma visão holística graças às múltiplas faces dessas manifestações e que necessitam ser observadas de modo global, mas também, de diversos ângulos e recortes, já que o todo pode significar tão somente uma parcela do conhecimento que se procura observar e descobrir nascendo dessa situação a técnica da triangulação para ajudar à compreensão das partes separadamente e do todo. Sobre esse assunto, Galeffi (2009, p. 27) afirma textualmente que “uma pesquisa qualitativa não pode mais perder de vista a totalidade complexa do conhecimento estratificado e a necessidade premente do exercício e prática de novas formações auto-socio-antropo-ecológicas” indicando que essas pesquisas qualitativas tendem a uma superação da permanente divisão de conceitos entre “ciências da natureza” e “ciências do espírito” haja vista que “o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa” (GALEFFI, 2009, p. 27).

Essa ideia de relação complexa entre as partes e o todo já havia sido observada por Aristóteles (TUZZO e BRAGA, 2016) com a preocupação de unir e ao mesmo tempo distinguir.

Foi a partir desse conceito que Morin (2005, p. 330) emplacou a expressão “paradigma de complexidade” com a seguinte explicação:

Chamo paradigma de simplificação ao conjunto dos princípios de inteligibilidade próprios da cientificidade clássica, e que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo (físico, biológico, antropossocial). Chamo paradigma de complexidade ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial) (MORIN, 2005, p. 330).

O paradigma de complexidade tem a expectativa de oferecer uma explicação para a dependência entre as variáveis de uma pesquisa, quais sejam os sujeitos, os fenômenos e os objetos e “a interdependência que existe entre eles que, ainda que explicados separadamente, só podem ser compreendidos de forma integral” (TUZZO e BRAGA, 2016, p. 146).

A totalidade, neste caso, pode ser somente uma representação do total, por isso a ideia central de que ao se fazer uma pesquisa pelo método de triangulação, um novo problema pode ser gerado, algo que não havia sido considerado no início das buscas de dados e informações; esse novo problema pode originar uma nova pesquisa qualitativa ou quantitativa ou até uma nova triangulação, num processo dialético e quase ininterrupto de inquietação, busca, reflexão, resultado que gera nova inquietação, nova busca, nova reflexão e um resultado ampliado que levará a uma nova inquietação, sem fim (TUZZO e BRAGA, 2016, p. 143).

Um dos aspectos mais importantes e interessantes no trabalho de comparação das informações com o objetivo de confrontar, de elucidar e de confirmar os dados é, sem dúvida, a triangulação de informações que permite, além da segurança dos dados, a sua autenticidade, a compreensão e até a descoberta de novas faces de uma mesma situação, uma vez que os métodos de pesquisa ou de análise não são capazes de, sozinhos, oferecerem segurança e confiabilidade suficientes aos resultados de uma pesquisa qualitativa.

Nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca. Por isso, exercitando-se um esforço de integração metodológica se pode iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados (MINAYO e MINAYO-GÓMEZ, 2003, p. 136).

Então, por meio da observação participante ativa, observação participativa periférica e/ou a não observação, dos documentos encontrados e das entrevistas não estruturadas, foi possível a aplicação da técnica da triangulação de informações, mesmo que sem levar em consideração de que não se trata, nessa etapa, como é obvio, de um encontro social.

No entanto, a triangulação de informações requer preceitos e cuidados, como afirma Lapassade (2005, p. 121): “para chegar a isso, o investigador seguirá um conjunto de regras, cuja finalidade é garantir que eventuais distorções, ligadas a essa situação de encontro, sejam dominadas”.

Mesmo não se constituindo em um encontro social, a triangulação de informações ou de dados se mostra como uma discussão ou como um diálogo, conforme atestam a seguir, Minayo e Minayo-Gómez (2003).

A busca de triangulação de métodos deve ser sempre um diálogo e uma discussão crítica de um grupo que coletiviza, cruza e interage com informações e conhecimentos em seu labor intelectual. O resultado é um trabalho em que os problemas levantados são vistos com lentes ampliadas e imersão na cultura do ‘outro’, seja esse outro o colega profissional de disciplinas diferentes ou o grupo populacional com o qual se trabalha (MINAYO e MINAYO-GÓMEZ, 2003, p. 137).

No entanto, ao tratar da escola, dos departamentos educacionais ou ainda de diversos pesquisadores de um mesmo ambiente, MINAYO e MINAYO-GÓMEZ (2003) advertem para o fato de que um projeto que se intitula interativo não pode ser expresso pela vontade individual absoluta já que “uma proposta de triangulação, assim como de interdisciplinaridade envolve questões de saber e de poder [...]” (MINAYO e MINAYO-GÓMEZ, 2003, p. 137).

Sendo assim, evidencia-se a importância da triangulação também nos diversos aspectos de uma pesquisa não apenas entre as técnicas de coleta de informações, mas também entre os próprios pesquisadores ou entre as informações de uma mesma técnica. Por exemplo, várias fotos de uma mesma situação podem demonstrar aspectos diferentes em cada uma dessas situações. É como o olhar de várias pessoas para uma mesma paisagem em que cada uma percebe diferentes nuances. Esses exemplos confirmam a importância da triangulação como instrumento de comprovação e de compreensão de determinada cultura ou de aspectos dessa mesma cultura.

5.2.1 Triangulação de informações do Reisado Brincantes Cordão do Caroá

Objetivando o cotejamento de informações recolhidas durante o período de pesquisa no interior do Reisado Brincantes Cordão do Caroá a fim de comprovação de suas validades, tornando a pesquisa mais qualificada, mais compreensível, mais coerente e precisa,

retiramos alguns exemplos desse cotejamento que denominamos de triangulação de informações ou de dados para ilustrar, para compreender e para demonstrar alguns passos desta pesquisa.

5.2.1.1 *Gênese do Reizado Brincantes Cordão do Caroá*

Exemplos da atividade de triangulação estão aqui apresentados como o nascimento do grupo de brincantes, objeto de estudo nesta pesquisa, em que através do documento (*banner*) “Programação aniversário Petrobrás em - 2003, ainda com o nome *Grupo Brincantes*” foi confrontado com uma entrevista não estruturada que não deixa margem de dúvida sobre a origem do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, que no seu nascedouro era cognominado apenas “*Grupo Brincantes*”.

[...] chegou um momento que as pessoas avançaram no curso e chegou um momento também de se afirmar como artistas e não só do movimento estudantil. O movimento estudantil ele foi deixado no passado para dar vez e voz ao lado artístico mesmo (BRINCANTE A, CD ROOM, Voz 002.m4a, 05'17”).

Houve facilidade em perceber que todos os entrevistados foram unânimes em confirmar o ano de 2002 como sendo a data que marca o início das atividades do reizado, demonstrando coerência entre suas falas. Ou seja, num cotejamento, isto é, em uma triangulação entre os próprios brincantes observa-se exatidão nas suas falas, confirmando assim uma homogeneidade de pensamento em relação à gênese do grupo de reizado.

Considerando que através a observação participativa demonstrou coerência entre a fala dos entrevistados e os documentos encontrados, uma vez que os brincantes mantêm, invariavelmente, conexão entre suas falas e suas práticas, consideramos que a origem do Reizado Brincantes Cordão do Caroá é realmente essa descrita antes.

“Assim, cada informação foi cotejada, minimamente, nos aspectos verificados nas entrevistas não estruturadas, na documentação e na observação para possibilitar a certeza de que os dados estão corretos ou isentos de interferência” (FARIAS, 2015, p. 62-63), pois, conforme afirma André (2010, p.17) busca-se “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”.

Outro aspecto relacionado com o nascimento dos brincantes aqui observados, em que a triangulação de informações se tornou importante para a qualificação da pesquisa, foi a confrontação de vários documentos que anotam o nascedouro do Reisado como os “Encontros de Estudantes de Pedagogia” afora as atividades artísticas ou sociopedagógicas que o Cordão promovia como os “Seminários de Cultura e Arte” ou “Seminários de Arte e Educação” além de várias reportagens de jornais locais que confirmam a atividade dos seus integrantes naquela época.

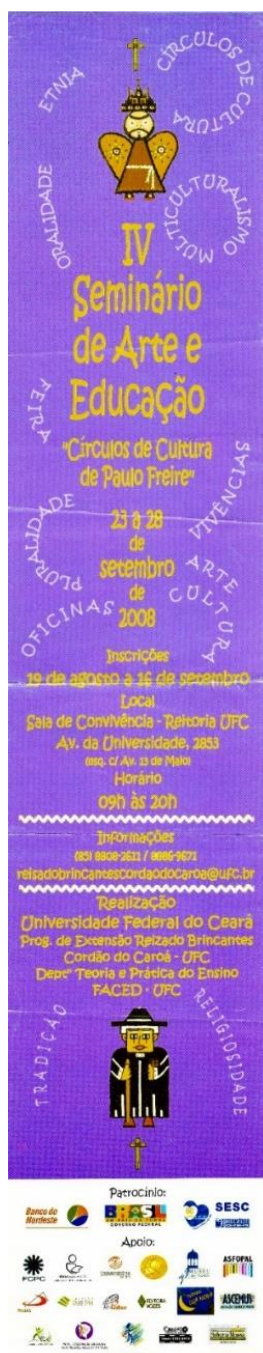


Figura 9 - Banner Seminário de Arte e Educação realizado pelo Reisado Brincantes Cordão do Carolé

Dessa forma, a comprovação da gênese dos brincantes Cordão de Caroá, através da triangulação de informações pode ser confirmada pela entrevista não estruturada em que o Brincante A, declara:

Aí, se não me engano, foi em 2002 ou foi em 2003 que houve uma greve muito grande aqui na UFC, onde os professores pararam as aulas por quatro meses, quase cinco meses. Aí houve uma grande mobilização dos estudantes no sentido cultural, essa preocupação da gente ficar em movimento durante essa greve. Daí surgiu os saraus de poesia na Pedagogia e surgiu outras manifestações culturais aqui na UFC. Isso foi começando a ganhar corpo. Outras pessoas foram se chegando, foram se adaptando. E ao final da greve dos professores já existia aqui na UFC uma problemática muito grande com relação ao semestre pela quantidade de tempo que foi perdido, se o semestre ia ser cancelado ou não. Aí foi justamente onde o DCE (Diretório Central de Estudantes) que a gente fazia parte, chamou uma assembleia. [...] onde foi decidida a manutenção do semestre. [...] e o legado dessas manifestações, dessa greve, foi que o movimento cultural começou a efervescer de novo. Nessa época existia um grande movimento para as raízes culturais nordestinas. E o que nos motivou foi ir em busca das raízes das culturas tradicionais cearenses. Então começou a existir um grupo dentro da Faculdade de Educação que ele começou a trabalhar a ciranda, o toré, a brincadeira do boi, a brincadeira do jaraguá, [...] e outras pessoas desse mesmo movimento se preocuparam com o maracatu cearense, [...] teve também uma outra parte dos meninos que quiseram se aprofundar nas brincadeiras mais lúdicas, como os reisados [...] que essa galera acabou por criar o Cordão do Caroá (CD ROOM, Voz 001.m4a, 01'21”).

5.2.1.2 Bricolagem

Entendendo bricolagem ou o termo francês *bricolage* como a elaboração de trabalhos manuais com a utilização de materiais disponíveis, de reaproveitamento ou de reciclagem, de um lado, e, de outro, como recortes de uma cultura, de acordo com Lévi-Strauss (1997), temos a ressignificação do termo através de Derrida (1995) que interpretou como sendo a colagem de textos em uma determinada obra, e de Kincheloe (2006) que considera como sendo uma maneira de investigação que incorpora vários pontos de vista sobre um determinado fenômeno.

Então, entendemos que a bricolagem está no nosso dia a dia, em especial nas tradições populares que, como o nome já traduz, não dispõe de recursos capazes de dar provimento a todas as suas demandas, notadamente aquelas oriundas dos coletivos culturais que, como se sabe e é de domínio público, sobrevivem em condições econômicas e financeiras muito difíceis.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 18) o “*bricoleur* é um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens”. E prosseguem afirmando que na bricolagem são utilizadas

“as ferramentas, estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 18).

Dessa forma, esse conceito se adapta exatamente aos brincantes do Cordão do Caroá na medida em que estes constroem suas capas, suas coroas, suas espadas e demais adereços, seus instrumentos como se uma colcha de retalhos fosse, utilizando os materiais disponíveis no momento de sua confecção.

Assim, a solução para a realização das atividades da maioria dos coletivos culturais como é o caso do Reisado Brincantes Cordão do Caroá é o aproveitamento de tudo quanto se dispõe e que estejam à mão. Isso implica na realização de trabalhos que tem como característica principal, a técnica da bricolagem como forma de confeccionar, de criar, de inventar, de produzir, de imaginar, de colar, enfim, de dar “vida” à “alma” de uma tradição cultural.

Nesta perspectiva, verificou-se outra situação na qual a triangulação de informações foi fator importante para a compreensão. Trata-se da técnica da bricolagem utilizada pelo Reisado Brincantes Cordão do Caroá para a construção de suas peças de apresentação principalmente para a elaboração de suas coroas e capas, fatos constatados a) pela observação participante periférica e comprovados por pelo menos b) um vídeo público (reportagem feita pela TV União) e por outros tantos particularmente gravados pelo pesquisador, além de c) inúmeras fotos (também feitas pelo pesquisador), e mais o d) depoimento do mestre do reisado e de outros brincantes evidenciando a bricolagem como técnica para a criação de seus adereços e peças diversas.

Isso é uma metodologia de trabalho de cada um vai compondo a partir dos elementos que seleciona uma representação sobre os signos e símbolos do Nordeste, do Ceará em especial. Então cada pessoa, você vê que varia o formato, os elementos, é através de uma construção coletiva [...] agora no Benfica, continuando na sede, fazendo as coroas na sede do Programa de Extensão tem uma metodologia realmente de bricolagem, mas de criação coletiva. O que a gente quer dizer? É o tempo, são as romarias, são as representações dos valores que estão nas moedas, então tem todo um significado que é bem profundo (LEITÃO, 2013).

Eu conheço o reisado através de reportagem e alguma viagem que eu fiz ao Cariri. É uma proposta diferente do Caroá. O Caroá inovou em algumas coisas como o figurino, a música, a própria dança, baseada no do Cariri, só que mais solto, com diferença (Brincante D, CD ROOM, Voz 003.m4a, 2'58”).

Eu acho que ele dá uma nova, um novo formato ao reisado a partir do momento que cada componente, um exemplo que eu dou, é cada componente constrói sua própria coroa, os figurinos são diferenciados, não são aquela coisa igual, faz, eu acredito que faz com que os componentes, os brincantes, se envolvam mais no brincar do que o tradicional que tem aquela coisa padrão (BRINCANTE D, CD ROOM, Voz 003.m4a, 4'29”).

Neste aspecto é interessante observar a efetividade da prática da bricolagem como técnica de construção dos adereços, capas e demais instrumentos de uso durante as apresentações provocando por um lado, o despertar da criatividade e de outro lado a autonomia dos brincantes, conforme demonstram os vários vídeos e as várias entrevistas não estruturadas, além das conversas informais, da convivência fraterna durante a construção dos adereços e peças diversas, demonstrando a bricolagem como um instrumento facilitador da aprendizagem e de promoção da interatividade.

Através da observação participante periférica, de entrevistas não estruturadas e de vários documentos como vídeos e fotos, foi possível a confrontação de informações no sentido da validação e da autenticidade da pesquisa por meio da triangulação de informações.

Neste ponto, é importante verificar que não apenas os adultos praticam a bricolagem como técnica de construção de seus adornos mas, também os meninos e meninas, incluindo as crianças muito pequenas, demonstrando, dessa forma, a validade da técnica da bricolagem como facilitadora da aprendizagem e a técnica da triangulação como instrumento de pesquisa assim como a própria bricolagem em si como instrumento de aprendizagem, conforme denota Lévy-Strauss (1997, p. 35) ao afirmar que “el *bricoleur* es el que obra sin plan prévio y com médios y procedimientos apartados de los usos tecnológicos normales. No opera com materias primas, sino ya elaboradas, com fragmentos de obras, com sobras y trozos [...]”⁷⁸.



Figura 10 - Crianças em atividade de criação através da técnica de bricolagem



Figura 11 - Criança pequena em atividade de criação através da técnica de bricolagem

La poesia del bricolage le viene también, y sobre todo, do que no se limita a realizar o ejecutar; ‘habla’ no solamente com las cosas, como lo hemos mostrato ya, sino

⁷⁸ O bricoleur é aquele que trabalha sem um plano prévio e com métodos e procedimentos separados dos usos tecnológicos normais. Não funciona com matérias-primas, mas já elaborado, com fragmentos de obras, com sobras e peças.

tanbién por médio de las cosas: contando, por intermedio de la elección que efectúa entre posibles limitados, el carácter y la vida de su autor. Sin lograr totalmente su proyecto, el bricoleur pone siempre algo de él mismo⁷⁹ (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 42).

5.2.1.3 *Aprendizagem das músicas, da dança, das lutas de espada e dos rituais*

Outra situação importante em que a triangulação de informações foi marcante trata da forma de aprendizagem das músicas utilizadas durante as apresentações do reisado em questão. Pela observação participante periférica, nota-se a repetição dos versos das músicas como forma de facilitar a aprendizagem pelos integrantes do grupo de brincantes, sobretudo pelos mais novos na brincadeira. A comprovação dos fatos observados se deu através do cotejamento com vários vídeos e com o próprio CD Cordão do Caroá (áudios) em que os brincantes demonstram a afirmação da técnica da repetição musical como forma de facilitar a aprendizagem.

Mais uma vez, o Brincante A, ao responder ao pesquisador sobre como se dá aprendizagem da dança ou dos passos de dança no reisado, afirma o seguinte: “Fazendo. Tem a prática. A oralidade e a memória têm que ser acompanhada da prática” (Brincante A - CD ROOM, Voz 006.m4a, 00’42”), demonstrando uma realidade que se comprova por meio de vários instrumentos. Esse recorte de uma entrevista não estruturada somado com os diversos vídeos dos ensaios e apresentações oficiais, mais fotografias e mais uma atenta observação periférica imprime a esse aspecto um valor de representação que se denomina de autenticidade para a ratificação da prática em si e da triangulação como instrumento de análise.

Comparando-se as informações das entrevistas não estruturadas, através da técnica denominada triangulação, com os dados colhidos por meio da observação participativa ativa e/ou periférica com os documentos encontrados, percebe-se coerência e exatidão, sendo que em alguns aspectos, a documentação revela importantes passagens do reisado que as entrevistas e a observação não alcançaram.

⁷⁹ A poesia da bricolagem também vem para ele, e acima de tudo, ele não se limita a realizar ou a executar; “Fala” não só com as coisas, como já mostramos, mas também por meio de coisas: contar, através da escolha feita entre possibilidades limitadas, o caráter e a vida de seu autor. Sem alcançar plenamente seu projeto, o bricoleur sempre coloca algo de si mesmo.

5.2.1.4 Sede do reisado

Outro aspecto interessante que passou pelo crivo da triangulação de dados se relaciona com a localização da sede do reisado. Neste caso, os diversos vídeos públicos veiculados pelos canais de televisão não deixa dúvida quanto a localização do Reisado (bairro Benfica) comparando-se com os cartazes anunciando as festas e apresentações de fim de ano, sobretudo no período natalino, assim como demonstram as diversas fotografias que registram a Avenida da Universidade (bairro Benfica) como sede atual da brincadeira.

Como se percebe, através de documentos como as reportagens de jornais, não há dúvidas quanto à localização do Reisado uma vez que órgãos da imprensa destacam o endereço como forma de encontrar a sede do Cordão do Carotá.

O Jornal Diário do Nordeste (2016) destaca que “a abertura de portas acontecerá nesta sexta (9) a partir das 18h, na sede do Reisado”. Em outro local da mesma reportagem o Jornal Diário do Nordeste (2016) apresenta: “Mais informações - Programa de extensão Brincantes Cordão do Carotá - UFC - Sede: Av. da Universidade, 2910 - Dias 9 (18h), 24 (18h). 26 de dezembro (19h); e 6 de janeiro (19h) de 2017”.

Essas informações públicas divulgadas pelos órgãos de comunicação contribuem para a afirmação das constatações aqui apresentadas no que concerne à triangulação de dados, reforçando assim, a ideia de que o Reisado em questão realmente possui ou dispõe de um lugar apropriado, denominado de sede, para suas reuniões, ensaios, oficinas e outras atividades inerentes às suas atividades artísticas.

5.2.1.5 Relações sociais internas, as interações, os gestos, as falas, as danças, a convivência

Mais uma vez, a técnica da triangulação de dados foi convocada para atestar as relações amistosas, as interações, os gestos, as falas, as danças, enfim, as apresentações como um todo. Neste ponto, foram cruzados os dados relacionados com a) a observação participante periférica, mais b) o registro feito em vídeos e fotos, mais c) as entrevistas e mais d) os vídeos, tanto públicos (veiculados na televisão) quanto os vídeos gravados pelo pesquisador. Então o aspecto pertinente às relações internas e interação em que aparentemente reina a mais absoluta paz, fraternidade e tranquilidade, confirma a autenticidade de todas as informações em virtude

de sua coerência e vinculação umas com as outras, não deixando nenhuma margem dúvida quanto sua veracidade.

No entanto, o que a triangulação não pode observar ou não pode verificar foi a velada disputa de poder e as variadas formas de confrontação de ideias que culminaram com várias crises institucionais levando a quase extinção do grupo, em algumas oportunidades, conforme se verifica através de entrevistas não estruturadas em outro local desse trabalho, mais precisamente no Capítulo VI - Categorias de análise de dados ou de análise de conteúdo, onde será apresentada a categoria 6.12 Paz e harmonia *versus* discordâncias, dissidências, ciúmes e disputas - como funciona a convivência?

5.2.1.6 Programa de Extensão

Ainda em se tratando de triangulação de informações com a intenção de qualificar, de comprovar e de facilitar a compreensão, relativamente ao processo de transformação da brincadeira em Programa de Extensão da Universidade, apresentam-se alguns dados que corroboram com a veracidade dessas informações.

Trata-se da oficialização do Reisado Brincantes Cordão do Caroá que, de um lado, é de conhecimento público sua versão para Programa de Extensão exposto em forma de *release* na página oficial da UFC na Internet - “Reconhecido, a partir de 2003, como Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará - UFC, passa a vivenciar a forma de manifestação dos Reisados Cearenses conhecendo a especificidade de cada grupo, suas tradições e formas singulares de organização” (REISADO BRINCANTES CORDÃO DO CAROÁ É APROVADO EM EDITAL DA SECRETARIA DE CULTURA DO CE, 2016) - e de outro lado, através de documento caracterizado pelo Processo nº 23.067.004204/2015-35, da Coordenadoria Integrada Universidade e Movimentos Sociais e ainda por vários documentos como os relatórios mensais e semestrais protocolados nessa Coordenadoria relatando as atividades do reisado. Além dessa farta documentação que indica a brincadeira como Programa de Extensão, há ainda as falas dos seus integrantes obtidas por meio das entrevistas não estruturadas, não permitindo dúvida quanto aos fatos.

5.2.1.7 Corredor Cultural

Em mais uma constatação verificada por meio da triangulação de informações encontra-se a coerência entre a intenção e a prática, entre o discurso e a efetivação do discurso, lembrando Freire (1996, p. 26) quando afirma que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Trata-se do que foi decidido em uma das suas reuniões testemunhadas por este pesquisador em 21/09/2017, sobre a participação do grupo no Projeto Corredor Cultural Benfica.

Em observação participante periférica verifiquei a decisão de participar do referido Projeto tendo realmente acontecido conforme atestam as gravações em vídeo assim como em fotos e o respectivo *banner* do evento, além de reportagem do Jornal O Povo de 24/09/2017, sob o título: “Benfica. Corredor Cultural estreia com diversidade” que apresenta a informação de que o Reisado Brincantes Cordão do Caroá se apresenta as 8 horas, conforme se observa na figura 12 a seguir. Ou seja, essa confrontação de dados ajuda à compreensão ao mesmo tempo que serve de comprovação das atividades do reisado em questão.

Inovaconstruir 2017
O futuro da Construção Civil chegou e você verá tudo isso no InovaConstruir 2017. inovaconstruixperience.com.br

VERSÃO IMPRESSA

Benfica. Corredor Cultural estreia com diversidade

Sonho antigo dos movimentos artísticos, o Corredor Cultural do Benfica reuniu música, expressões populares e dança em um bairro conhecido pela boemia e academia

01:14 | 24/09/2017

273 🔥 0 💬 [f](#) [t](#) [G+](#)



O evento que se concretizou ontem veio de um sonho antigo, imaginado há 40 anos. O

PUBLICIDADE

Não perca o Conteúdo Audiovisual do O Povo Online. Veja mais

Benfica. Corredor Cultural estreia com diversidade

[f](#) [t](#) [G+](#)

A+ A 🔊 📄

promete fechar três quarteirões da Avenida da Universidade, a partir da rua Padre Francisco Pinho. A programação é gratuita. A Camerata de Cordas da UFC deu as boas vindas com apresentação dos alunos do curso de música e levou até a plateia um repertório clássico. O casal de comerciantes Amilton, 65, e Iraci Mota, 60, mora no Bairro de Fátima e foi até o Corredor para retirar o cartão do estacionamento prioritário, mas se encantou com o Maracatu Solar e acabou esticando mais um pouquinho. "Ficamos sabendo pela TV e chegando aqui, damos de cara com esses brincantes", sorri ela, balançando o pé.

Sobre o assunto

- Os cidadãos. Era só o que faltava

O evento, inspirado na capital paulista, onde ruas, avenidas e viadutos são fechados para carros e liberados para pedestres e ciclistas, tem programação para todas as idades e serviços, como a retirada do cartão

equipamentos culturais, teatro, bares, cafés e livrarias. Então a efervescência cultural, política e artística é natural daqui", diz o vice-reitor da UFC, Custódio de Almeida. A ciclofaixa de lazer do Montese passa pelo corredor. A Universidade promete repetir a programação nos últimos três meses do ano. "Planejamos um evento que vá fazer parte do calendário de Fortaleza", avisa o vice-reitor.

Serviço

8 horas - Coral da UFC; aulas de zumba; Grupo 4 em Foco; Oré Anacã; cantoria de viola, Espaço Brasileirinho, Reizado Brincantes Cordão do Carotá

9 horas - Oficinas - Brincando de Fazer Notícia - Jornalismo e Cidadania, confecção de Flipbook.

Feirinhas: livros, antiguidades e economia criativa.

Serviços bilhete único, cartão de vagas especiais de estacionamento, brinquedoteca

ANGÉLICA FEITOSA

Recomendadas para você

A Semana. Mudou para que tudo continue como está no processo eleitoral
00:00 | 08/10/2017

Cenário do editor. 2ª denúncia avança
00:00 | 08/10/2017

Notícias Breves. Nuzman pede afastamento do cargo no COB
00:00 | 08/10/2017

Cenário do editor. O que será destaque na semana: Argentina fora?
00:00 | 08/10/2017

- Ceará
- 2** CADÊ O FINALIZADOR? No jogo final contra o CSA, Zago terá de refazer o ataque do Leão
 - 3** PCDOB Início é cotado para disputar Presidência em 2018
 - 4** IPP00 2 Detento é encontrado morto com marcas de espancamento
 - 5** ARTE URBANA Centro de Eventos do Ceará ganha novos espaços durante o Festival Concreto

PUBLICIDADE

estante virtual

O Método III - o Conhecimento... R\$20,00

Obra Completa R\$36,00

A interpretação das Culturas R\$75,00

Preços bem abaixo das livrarias.

[compre agora!](#)

Edição do Dia

Acesse a versão impressa

O POVO

PROFESSORES DENUNCIAM VIOLENCIA EM MAIS DE 20 ESCOLAS

DIA DECISIVO
O FUTURO DE AÉCIO E TEMER NAS MÃOS DO CONGRESSO

ESTACÃO DE VENTOS FORTES

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS

PUBLICIDADE

Conhecimento para chegar lá

Figura 12 - Reportagem com programação incluindo o Cordão do Carotá, às 8h.

Ressalte-se que além da comprovação e facilitação da compreensão de uma realidade, a triangulação tem caráter de complementariedade e não de dicotomia (FIGARO, 2014) ao completar as informações de outras fontes ou de outras técnicas de colheita de informações, uma vez que a eventual fragilidade de um determinado método pode ser equilibrada com a força de outro.

Se considerarmos que uma pesquisa qualitativa envolvendo uma observação participante ativa, observação participativa periférica e/ou a não observação é fundamental que se tenha em mente as palavras de Lapassade (2005) quando afirma que essa técnica é apenas uma forma particular de observação, isto é, é tão somente um tipo de trabalho em que o pesquisador se transforma no principal instrumento de trabalho na área da pesquisa e não a única e exclusiva forma de obtenção de informações que possam esclarecer o ambiente pesquisado.

Por sua vez, ao afirmar que “ninguém pesquisa o que, pelo menos em parte, já não conhece. Se assim fosse, não estaria apto sequer a formular as questões sobre as quais deseja conhecer as respostas. Assim, pesquisar é também aprender em um processo que avança” (TUZZO, 2016, p. 133) indica que precisamos conhecer minimamente o que pesquisamos e isso lembra a metáfora do holofote⁸⁰, de Karl Popper, segundo a qual, o início de tudo não é exatamente a observação, e justifica afirmando que assim como um holofote ilumina uma área ou uma parte de determinado objeto ou determinada situação, deixa outras na sombra, mas à medida que se amplia o foco do holofote, surgem áreas desconhecidas ou que estavam na sombra. Isso também acontece ao deslocar o foco para outras áreas que estavam na penumbra, permitindo sua visualização.

Pesquisar é como um raio de luz que ao iluminar um objeto nos oferece uma perspectiva, mas se a luz for aumentando poderemos ver outros ângulos, outros lados... e assim nossa percepção também vai sendo ampliada podendo mudar a nossa ideia quanto à forma, o tamanho, à cor. Pesquisar é escrever um soneto de luz. A luz que parte do objeto, mas que se concretiza na clareza de novas ideias de um universo multifacetado de pesquisas, de arte e de vida (TUZZO, 2016, p. 130).

⁸⁰ “A ‘teoria do holofote’ pode ser representada pelo esquema abaixo: $P1 \rightarrow TS \rightarrow EE \rightarrow P2$. P1 é o problema de partida; TS é a tentativa de solução, é a hipótese ou teoria que conjecturamos para resolver o problema; EE (eliminação do erro) consiste em um rigoroso exame crítico da teoria; P2 é o problema que emerge da primeira tentativa crítica da solução” (Fonte: SILVEIRA, Fernando Lang da. A filosofia de Karl Popper e suas implicações no ensino da ciência. In.: OLIVEIRA, P. E. de (Org). **Ensaio sobre o pensamento de Karl Popper**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2PuZ1WB>>. Acesso em 18/09/2017).

Por conseguinte, esse tipo de observação, que tem por característica “um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo” (FINO, 2003, p. 4), nos conduziu a um mergulho no convívio dos participantes desta pesquisa o que gerou, inevitavelmente, a troca de experiências e vivências, permitindo ao pesquisador o aprendizado e a compreensão de toda a extensão do Reizado através da observação participante ativa, observação participativa periférica e/ou a não observação.

É importante a compreensão de que “aprender não é somente reconhecer o que, virtualmente, já era conhecido; não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido” (MORIN, 1999, p. 60).

CAPÍTULO VI - Categorias de análise de dados ou de análise de conteúdo

Em primeiro lugar, é necessária uma compreensão do que venha a ser categorias de análise de dados ou categorias de análise de conteúdo e sendo assim, esclarece-se que se trata da escolha de alternativas que possam fundamentar uma representação conceitual ou um conjunto de interpretações sobre o resultado de uma pesquisa. Ou seja, são recortes de uma pesquisa que, interpretados, podem esclarecer ou tornar mais fácil a compreensão do todo, de forma holística, sempre com a ideia de que o entendimento global é o que se procura com uma pesquisa etnográfica.

Definitivamente, o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo, podem resumir-se da seguinte maneira: actualmente, e de um modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Ou seja, é a fragmentação e a respectiva compreensão da essência de uma pesquisa em que se propõe apresentar os diversos resultados e as várias faces de um mesmo assunto para que o leigo, ou o leitor comum, possa ter uma ideia holística daquilo que foi pesquisado, conforme Eco (2007, p. 163) recomenda: “uma vez decidido *para quem* se escreve (para a humanidade e não para o orientador) é necessário decidir como se escreve”.

Ao continuar, o mesmo Eco (2007) faz diversos questionamentos para aludir aos possíveis destinatários de um trabalho científico, como se observa a seguir:

A quem nos dirigimos nós ao escrever uma tese? Ao orientador? A todos os estudantes - ou estudiosos que terão oportunidade de a consultar depois? Ao vasto público dos não especializados? Deve-se considerá-la como um livro que andarás nas mãos de milhares de pessoas ou como uma comunicação erudita a uma academia científica? São problemas importantes, na medida em que dizem sobretudo respeito a exposição a dar ao trabalho, mas têm também a ver com a nível de clareza interna que se pretende conseguir (ECO, 2007, p. 160).

Sendo assim, as categorias de análise de dados ou de análise de conteúdo tem por finalidade a descoberta do que está escondido nas entranhas ou nas entrelinhas da pesquisa ao mesmo tempo em que avalia que o pesquisador, por ser um observador privilegiado, encontra-se em melhores condições de obter uma visão global e ao mesmo tempo fracionada dos fenômenos, práticas e situações por ele observados, proporcionando aos interessados a compreensão daquilo que foi pesquisado.

É importante salientar que a fixação ou enumeração das categorias de análise de dados ou dúvidas ou perguntas que se pretende esclarecer não é uma tarefa obrigatória, conforme sentencia Bardin (1977, p. 117) ao afirmar que “a ventilação das componentes das mensagens em rubricas ou categorias, não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo” e nem é fácil em virtude de múltiplos fatores que estão relacionados, de um lado com a fundamentação teórica e, de outro lado, com os elementos propriamente ditos encontrados no decorrer da pesquisa, levando-se em consideração que “as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95).

Ou seja, as categorias de análise de dados devem estar harmoniosamente compatíveis com a teoria revista e também com os resultados descobertos ou localizados durante a pesquisa de campo, posto que “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 119).

Por isso, é de fundamental importância o cuidado ao propor categorias de análise de dados antes da pesquisa de campo, baseadas apenas na literatura, haja vista que a teoria ou os teóricos podem não ter previsto todas as possibilidades, mesmo porque podem até nem mesmo conhecer o *locus*, os costumes, os membros, o dia a dia de um grupo pesquisado.

Isso também enseja que o campo a ser pesquisado pode até nem ter encontrado nos teóricos o respaldo devido, obrigando o pesquisador a encontrar tais categorias na própria pesquisa, ainda que não se encontrem todas as possibilidades, não significando, entretanto, uma falha, mas denotando apenas a existência de uma discordância entre os aspectos práticos e os teóricos, mesmo porque, de acordo com Bardin (1977, p. 49), “a formação em análise de conteúdo se faz pela prática”.

Isso significa dizer que a formulação de categorias de análise de dados ou a análise de conteúdo se dá pelo aprendizado constante, ou seja, é praticando que surgem as tais categorias, inibindo, assim, a possibilidade de erro ou mesmo de uma visão míope da realidade pesquisada coincidindo com a ideia de Morin (2005, p. 215) quando diz que “atingir a complexidade significa atingir a binocularidade mental e abandonar o pensamento caolho”, afirmando ser um erro a concepção da “complexidade como receita, como resposta, em vez de

considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar” (MORIN, 2005, p. 176). Portanto, torna-se um desafio e ao mesmo tempo uma motivação a tarefa de encontrar categorias de análise de dados ou de conteúdo a partir de uma pesquisa qualitativa que possam esclarecê-la, que possam torná-la compreensível aos olhos da maioria dos interessados.

Embora não seja, a rigor, uma atividade imprescindível (BARDIN, 1977), a definição ou a fragmentação do conteúdo encontrado através das observações, das entrevistas não estruturadas e da documentação disponível, se reveste de grande importância uma vez que a compreensão do resultado se torna facilitada.

Para Bardin (1977, p. 117) “a ventilação das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias, não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, no entanto, em redor de um processo de categorização”.

Em resumo, Bardin (1977, p. 117-118) nos proporciona o que seja a classificação e as categorias de análise de dados em uma pesquisa qualitativa, a seguir:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração»), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Assim, a escolha das categorias de análise de dados deste trabalho investigativo teve como preocupação fundamental dar respostas à curiosidade da academia e do público em geral enfim, como pesquisa qualitativa sua finalidade são o benefício do homem e a geração de conhecimento, ainda que sejam infinitos seus objetivos e que existam “boas e más categorias” (BARDIN, 1977, p. 119).

No entanto, o esforço para que, neste trabalho, fossem encontradas ‘boas categorias’, teve sua gênese nas qualidades ou nos princípios da categorização apontados por Bardin (1977), a seguir, entendendo que “a categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: O inventário: isolar os elementos. A classificação: repartir os

elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (BARDIN, 1977, p. 118).

Princípio da *exclusão mútua*: esta condição indica que os elementos não devem constar de mais de uma categoria. No mínimo, se evitariam a ambiguidade e a repetição de conteúdo. “As categorias deveriam ser construídas de tal maneira, que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias” (BARDIN, 1977, p. 120).

Princípio da *homogeneidade*: Este princípio está em harmonia com o anterior da *exclusão mútua* porque em cada categoria deve possuir apenas um elemento, e assim mesmo, compatível com o questionamento que nela se contém. “Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão da análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas” (BARDIN, 1977, p. 120).

Princípio da *pertinência*: como o próprio nome indica, é pertinente algo que está compatível com aquilo que se deseja representar, ou seja, a descrição de material a ser analisado está ajustada com o tópico especial, ou com a referência teórica que está em estudo. Exemplificando, a pertinência se dá quando encontramos resposta adequada para questionamentos feitos pelo pesquisador ou pelo hipotético universo que julgamos se interessar pelo tema.

Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. Na pertinência (pertinens: que diz respeito a, relativo a ...) há uma ideia de adequação óptima. O sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens (BARDIN, 1977, p. 120).

Princípios da *objetividade* e da *fidelidade*: “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (BARDIN, 1977, p. 120). Isto implica que até mesmo as distorções encontradas, objetos da subjectividade, não devem se constituir em maiores problemas se as categorias de análise de dados forem bem seleccionadas e escolhidas. “As distorções devidas à subjectividade dos codificadores e à variação dos juízos não se produzem se a escolha e a definição das categorias forem bem estabelecidas” (BARDIN, 1977, p. 120).

Princípio da *produtividade*: De acordo com Bardin (1977, p. 120-121), “Adicionaremos às condições geralmente invocadas, uma qualidade muito pragmática. Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis”, denotando que numa pesquisa qualitativa, a produção (produtividade) de resultados necessita que seja ‘fértil’ entendendo que fértil significa “férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos” (BARDIN, 1977, p. 120-121).

Desse modo, Bardin (1977) não propõe a criação de uma grelha que deve seleccionar os conteúdos de uma pesquisa qualitativa, mas a própria análise desses conteúdos sugere diferentes interpretações e respondem a distintos questionamentos, sejam feitos pelo próprio pesquisador, pela academia ou pelo público em geral interessados nos resultados do assunto que está em estudo.

O ideal seria não ser preciso reinventar uma grelha de categorias para cada material e cada objectivo de análise. Contudo, isso não é possível a não ser para materiais muito similares e para um objetivo idêntico (por exemplo, a comparação de dois ou mais grupos de documentos, de dois ou mais locutores). A comparação de textos submetidos a um mesmo conjunto de categorias, permite a interpretação dos resultados obtidos de maneira relativa. Os resultados adquiridos desempenham, além disso, a função de normas de referência (BARDIN, 1977, p. 126).

Tendo como marco inicial um primeiro encontro com os membros do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, ainda em setembro do ano de 2014, em sua sede, este pesquisador apresentou seu interesse em efetuar um estudo sobre os modos de aprendizagem que o grupo de brincantes utiliza para transmitir seus ensinamentos e tradições, e, já nesse momento foi recebido com entusiasmo pelos componentes do grupo, mesmo conscientes de que a pesquisa seria de carácter etnográfico em que o pesquisador se constituiria como um membro do grupo.

A possibilidade de um trabalho de pesquisa em que o grupo de brincantes seria o alvo, foi “elogiada e aprovada por todos, sendo considerada mais uma oportunidade do reizado se tornar mais conhecido” (FARIAS, 2015, p. 63) fora das fronteiras brasileiras, haja vista que esta tese está vinculada à Universidade da Madeira - Portugal, além de mais uma forma de divulgação e preservação da cultura popular.

Foi nesse momento que se deu a imersão do pesquisador nas atividades do grupo de brincantes, ainda que de modo periférico, oficializando, assim, a pesquisa propriamente dita, por meio da observação participativa, às vezes ativa, às vezes periférica em que ficou clara a

razão daquela reunião, pois tratava-se do planejamento das atividades relacionadas com os festejos de fim de ano, ou seja, era a aproximação da época natalina.

Assim, possíveis categorias de análise de dados ou de análise de conteúdo, foram logo imaginadas, pela curiosidade deste pesquisador, através de prováveis respostas que pudessem ser encontradas pela imersão na brincadeira, levando em consideração que “o critério que empregamos é mais ou menos adaptado à realidade que se nos oferece” (BARDIN, 1997, p. 118).

Era natural, portanto, que perguntas alusivas ao aparecimento do Reisado Brincantes Cordão do Caroá fossem afluídas, posto que a curiosidade popular sobre o nascimento das organizações culturais é manifesta, ponderando que “em análise de conteúdo, a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise” (BARDIN, 1997, p. 118), facilitando, assim, a compreensão pela sociedade.

Levando-se em consideração que “as categorias de análise são os recortes a partir dos quais o material coletado no campo será analisado” (MARSIGLIA, 2000. p. 14), outras curiosidades surgiram, enquanto o trabalho de pesquisa se desenrolava. Então, aspectos como a localização física, a composição dos integrantes do grupo, os personagens, a criação e elaboração de seus adereços, assim como conhecer-se as razões pelas quais os membros do grupo escolheram aquela brincadeira para o desenvolvimento de suas habilidades culturais, foram aspectos que viriam a se constituir em categorias, assim como a socialização da aprendizagem e do conhecimento e qual seria a pedagogia que o grupo de brincantes utilizava para promover a aprendizagem no interior da brincadeira, além de aspectos relacionados com a convivência, a harmonia, os desentendimentos, etc. dentro da brincadeira ou a oficialização de um Programa de Extensão pela Universidade Federal do Ceará.

É evidente que essas prováveis categorias de análise de dados só se tornariam viáveis durante a realização da pesquisa, através de observações *in loco*, o que coincide com o pensamento de Fino (2014, p. 5) quando afirma que “as categorias de análise emergem da interação do pesquisador com os sujeitos e com a cultura existente no campo da pesquisa” dando fundamento ao “argumento de que tais categorias de análise devem estar sintonizadas com os fundamentos teóricos da pesquisa assim como em consonância com os resultados coletados no transcorrer da investigação, resultando dessa constatação as categorias aqui propostas” (FARIAS, 2015, p. 64).

Por outro lado, torna-se fundamental afirmar que essas comprovações não significam o cerne de uma pesquisa, porque “constatar e levantar o véu não são atribuições que completem um ato de pesquisar de qualidade pautada nos procedimentos de uma hermenêutica crítica” (MACEDO, 2009, p. 99).

Fica claro, também, que as respostas para todos os questionamentos revestidos de categorias de análise de dados somente poderiam surgir de maneira intuitiva e espontânea durante a investigação, através de apontamentos, gravações em áudios e vídeos, entrevistas não estruturadas, observações, documentos diversos, etc., isto é, foi na vivência e na imersão do pesquisador no *reisado* em análise que tais respostas se manifestaram mais claramente.

À medida que a leitura interpretativa das informações se dá - às vezes por várias oportunidades - aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes. Emerge aos poucos o momento de reagrupar as informações no que denominamos de noções subsunçoras - as tradicionalmente denominadas categorias analíticas - que irão abrigar sistematicamente os subconjuntos das informações e interpretações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um corpus interpretativo escrito de forma mais clara possível, e que se movimenta para a construção de uma peça literária rigorosa, compreensível e heurísticamente rica (MACEDO, 2009, p. 99-100).

Sendo assim, o destaque e o privilégio dados a algumas categorias de análise de dados para dar respostas à inquietação do pesquisador e do possível público interessado, acadêmico ou não, ao mesmo tempo em que renunciamos a outros questionamentos, teve como princípio, a expectativa de interpretar de modo fiel a cultura observada, considerando o pensamento de Fino (2000, p. 157-158), quando afirma o seguinte:

É claro que semelhante listagem de elementos é problemática, não só porque se correrá o risco de não serem considerados alguns de particular relevância que tenham eventualmente escapado, mas sobretudo porque a cultura, sendo um fluido dinâmico e contínuo, é pouco susceptível de ser paralisada e desmembrada para poder ser objecto de análise.

Levando em consideração, por outro lado, que pode haver a possibilidade de ter sido ignorado algum questionamento importante, minha expectativa é que os itens da listagem a seguir, por sinal um número cabalístico, possam suprir todas as dúvidas e questionamentos não apenas do pesquisador, mas da academia e do público em geral.

6.1 Qual a origem do *Reisado Brincantes Cordão do Caroá*?

- 6.2 Como, por que e para que o Reizado se tornou um Programa de Extensão Universitária da UFC?
- 6.3 O Reizado tem sede? onde está situado? Onde se realizam os ensaios e reuniões?
- 6.4 Como funciona o Reizado, administrativamente?
- 6.5 Quem são os brincantes?
- 6.6 Quais os personagens que compõem o reizado?
- 6.7 Que artefatos/adereços os brincantes constroem?
- 6.8 Como os brincantes são iniciados nos “mistérios” ou na prática cultural do grupo?
- 6.9 Como acontecem a socialização do conhecimento e a aprendizagem das músicas, da dança, das lutas de espada e dos rituais?
- 6.10 Qual a relação do Cordão com a moderna tecnologia (TIC) em relação à aprendizagem?
- 6.11 O Reizado é uma comunidade de aprendizagem colaborativa? Como funciona?
- 6.12 Paz e harmonia *versus* discordâncias, dissidências, ciúmes e disputas - como funciona a convivência?
- 6.13 Pedagogia e atividades sociopedagógicas como instrumentos de aprendizagem

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior. A categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: ‘O inventário: isolar os elementos’. A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens (BARDIN, 1977, p. 118).

Dessa forma, foi possível separar as categorias assim como dividir seus elementos com o objetivo de promover uma sequência e ao mesmo tempo um conjunto que pudesse facilitar o entendimento do que foi pesquisado possibilitando uma visão global e ao mesmo tempo fragmentada do trabalho etnográfico desenvolvido.

É importante salientar que as categorias de análise de dados ou de análise de conteúdo provêm de dois aspectos que segundo (MACEDO, 2009, p. 99-100), a seguir, se referem tanto à capacidade do investigador de prospectar tais categorias quanto da compreensão do próprio ambiente pesquisado:

No que se refere à construção das noções subsunçoras, como preferimos denominar esses macro-conceitos, organizadores das análises do conteúdo da pesquisa, que

emergem conjuntamente da competência teórico-analítico do pesquisador e da apreensão refinada da própria realidade pesquisada, deve conter uma capacidade ampla de inclusão, evitando-se a fragmentação das interpretações através da emergência de inúmeras destas noções.

Sob outra perspectiva, assim como nas salas de aula tradicionais em que a cultura local pode receber a influência dos professores, através de suas convicções, seus mitos e suas crenças, acontece, também, nas tradições populares e no próprio reisado mesmo que sem a presença de professores formais, a exemplo do sistema convencional de ensino, considerando que apesar de reconhecermos na tradição “a sedimentação dos gestos que precederam, a conservação dos usos anteriores. Uma tradição encerra certos comportamentos vindos do passado, promove modelos de conduta” (GAUTHIER, 2010b, p. 177).

No entanto, a permanência das características seculares das tradições culturais, a influência da modernidade, dos novos tempos, dos novos fazeres e pensares, transformam as culturas conforme avalia Gauthier (2010b, p. 177), ao afirmar que “toda tradição adapta progressivamente as suas maneiras de fazer aos novos contextos. Uma tradição não se limita a reproduzir simplesmente os comportamentos; ela os transforma pouco a pouco”.

Nesse caso, é provável que, como não há nada neutro nesse mundo, as crenças e sistemas de valores, especialmente do Mestre do reisado ou daqueles que possuem mais tempo na brincadeira ou mesmo do contramestre ou ainda das “autoridades” como o rei ou o próprio dono do reisado, possam incidir sobre seus brincantes, uma vez que essa brincadeira é também um sistema, mesmo que de tamanho reduzido, mas com diferenças significativas se comparadas com os sistemas de ensino da escola fabril.

Mesmo que se saiba que “os comportamentos se tornam gradualmente rituais e adquirem um *status* quase sagrado” (GAUTHIER, 2010b, p. 178), significando dizer que ainda assim, a possibilidade de introdução de sistemas de valores, pré-conceitos, mitos, as crenças e até mesmo modificações nas danças, nos cânticos, nos comportamentos, no figural, etc. e ainda na cultura propriamente dita é uma possibilidade.

No entanto, há situações em que as tradições culturais podem se modificar ao sabor dos acontecimentos ou das modificações da sociedade. Estou me referindo ao caso do Reisado São Miguel, do bairro João Cabral, da cidade de Juazeiro do Norte (CE), em que o Mestre Waldir Vieira foi “obrigado” a abolir do reisado o personagem “cão”, em virtude de sua máscara, haja vista que a insegurança e a violência urbanas da atualidade foram a principal

causa da sociedade evitar as brincadeiras de grupos de mascarados (GRUPOS DE REISADO SE ENCONTRAM NO CARIRI, 2010).

Outras situações emblemáticas dizem respeito ao próprio Cordão do Caroá que na maior parte de sua existência utilizou como rainha uma mulher adulta ao invés de uma criança menina, como determina a tradição cultural. Essa substituição de uma pela outra se deu em virtude da situação momentânea vivenciada pelo reisado quando de sua instituição, como será explicado mais adiante, no item 6.6.4 A Rainha, isto é, não apenas a evolução social pode determinar mutações nas tradições culturais, mas também as circunstâncias e até mesmo as conveniências.

Outra adaptação às circunstâncias promovida pelo Cordão do Caroá trata da ausência, também momentânea, das figuras dos Mateus na brincadeira. Ou seja, já faz algum tempo que o Reisado em questão não utiliza esses personagens em suas apresentações oficiais, em virtude da dificuldade de encontrar pessoas que estejam interessadas em ingressar no coletivo cultural e ao mesmo tempo sejam capazes atuar no papel de palhaço de reisado.

No entanto, essa situação de ausência dos Mateus não desfigura completamente o coletivo cultural, demonstrando, assim, que as acomodações fazem parte da vida social e dessa forma, desfigura ou muda aquilo que originariamente foi diferente e serviu de matriz.

Então, as mutações das culturas tradicionais podem acontecer em sintonia com as transformações sociais muito embora, tais acontecimentos sejam raros, não obstante se perceba que a cultura popular tradicional como o reisado, por exemplo, tenha ultrapassado gerações sem contudo sofrer grandes transformações por fruto da interferência ou da imposição de valores dos seus participantes, mesmo porque “uma tradição diz o que fazer; ela não tem como função questionar as coisas” (GAUTHIER, 2010B, p. 178).

Não é possível ignorar-se toda uma série imensa de rotinas, artefactos, crenças, valores e outros que, interagindo, dão substância e significado a essa cultura. Mas também não se pode ignorar que cada cultura é um sistema dinâmico, em que cada um dos seus elementos interage com os demais, decorrendo da alteração mesmo de um único desses elementos uma modificação cultural (FINO, 2003, p. 7).

Sendo assim, foram consideradas as categorias de análise dados ou de análise de conteúdos julgadas mais significativas para a compreensão do reisado Brincantes Cordão do Caroá surgidas no momento e no processo de pesquisa, ou seja, durante a imersão do pesquisador nas atividades do grupo, por suas práticas lúdicas e sociais, pela documentação

encontrada, pelas falas dos participantes durante as entrevistas não estruturadas, pelas evidências e até pelas intuições, e que a partir deste ponto são descritas.

6.1 Qual a origem do Reisado Brincantes Cordão do Caroá?

As principais raízes dos Brincantes Cordão do Caroá datam dos longínquos anos de 1998 quando do XVII Encontro Estadual dos Estudantes de Pedagogia, da Universidade Vale do Acaraú - UVA, realizado nos dias 11, 12 e 13 de junho do mesmo ano, com o tema “A Pedagogia na perspectiva da ciência da Educação: Sonho ou realidade” e, nos dias 3 a 5 de junho de 1999 deu-se o XVIII Encontro Estadual dos Estudantes de Pedagogia, na cidade de Fortaleza, como tema “Conselhos Regionais de Pedagogia: Uma categoria em pauta - o Pedagogo na luta pela Identidade”.

A partir de então, vários outros Encontros de Estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará realizaram-se com a intenção de discutirem a Pedagogia como ciência e como profissão, além de momentos culturais e de lazer, ao mesmo tempo em que os alunos dos demais cursos a eles se juntavam para manifestar apoio e participarem dos divertidos e ricos momentos de interação através das manifestações culturais e musicais que eram proporcionadas.

No final da década de 1990 existiu um grupo de estudantes ligados ao centro acadêmico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC que participava de maneira ativa do movimento estudantil na universidade, organizando encontros de estudantes e cumprindo com as tarefas e ações políticas cotidianas de uma entidade acadêmica estudantil em uma universidade pública. O grupo tinha uma preocupação principal em organizar, sempre que possível, a programação cultural das ações políticas realizadas pelo centro acadêmico do qual faziam parte, procurando através da arte, tornar os momentos de discussão mais humanos e sensíveis. [...] O espaço do Centro Acadêmico Paulo Freire, do Curso de Pedagogia da UFC tornou-se um local de efervescência cultural, com encontros diários onde os estudantes sentavam para ouvir música e conversar sobre arte e cultura em geral. O grupo ouvia constantemente Cd's e aprendiam a cantar um repertório de cirandas, loas de maracatus e músicas de emboladores e das festas de umbanda. Ao mesmo tempo, organizavam visitas culturais aos grupos de maracatus da cidade e participavam de eventos artísticos que envolvessem manifestações da cultura popular local. Algumas vezes o grupo se reunia no bosque do estacionamento da Faculdade de Educação/UFC e mesmo sem um letramento musical ou uma prática musical consistente com instrumentos harmônicos, brincava com instrumentos sonoros percussivos. Atabaque, vários apitos, vários tipos de chocalhos de boi, pau de chuva, ganzá, agogô e flautas eram instrumentos para uma atividade musical espontânea. A música era pra diversão e socialização dos estudantes e acabou aglutinando mais pessoas que começaram a pensar em uma programação cultural para a Faculdade de Educação e para a universidade. [...] Os encontros casuais no Centro Acadêmico de Pedagogia e no bosque da Faculdade de Educação/UFC tornaram-se constantes e ganharam proporção e organização transformando-se em

saraus de poesia que começaram a acontecer com maior frequência a partir do ano 2000. (SCHRADER, 2011, p. 54-56).

E assim, durante vários anos de convivência universitária, os estudantes, reunindo-se sistematicamente, promoviam saraus e momentos de lazer, ao final das atividades acadêmicas como forma de sedimentarem os “Encontros Estaduais” e até “Nordestinos de Estudantes de Pedagogia”, ao mesmo tempo em que fortaleciam laços de amizade e de cultura nos diversos grupos.

Embora o processo histórico das origens da brincadeira reisado tenha se iniciado através da colonização portuguesa e tendo gerado, a partir daí, mistura e culturas, que foram combinações interculturais, não significa dizer que a composição dessas culturas tivesse mantido vínculos, contradições e conflitos gerados pela interculturalidade entre as etnias - africana, portuguesa, indígena - que compunham a sociedade colonial (FARIAS, 2015, p. 65).

Isto significa dizer que no âmbito local, os diversos grupos interuniversitários ou interculturais tiveram a mesma empatia e numa espécie de simbiose se misturavam para um objetivo comum que era a convivência fraterna ao lado das práticas estudantis propriamente ditas como a revisão de matérias das diversas disciplinas e também, com a intenção de divertimento, através do canto e de outras expressões artísticas.

No entanto, o mundo simbólico formado com o entrelaçamento das variadas culturas do início de nossa colonização serviu como um espelho também junto aos estudantes, notadamente os da Faculdade de Pedagogia, em que mesmo num ambiente mais reduzido também formou-se um micro mundo simbólico tendo como pano de fundo a criação ou a instituição de alguma entidade que pudesse representar a parte cultural daqueles estudantes. “A falta de uma música que fosse executada ao vivo, acompanhando a declamação dos poemas fez com que o grupo começasse a incluir sons percussivos durante as suas performances” (SCHRADER, 2011, p. 57). Para atender a essa demanda, o ente que ganhou a simpatia coletiva foi o reisado como forma de expressão artística e de emancipação política, ainda que essa escolha não tenha sido formada e adotada de modo consciente, conforme se pode observar nos trechos grifados e em destaque da fala do ex-brincante I, à página 187, a seguir.

A forma de expressão artística e de emancipação política que os estudantes encontraram ao abraçar o reisado como símbolo e casa paterna, como se filhos pródigos fossem, numa espécie de reduto ou de uma fortificação, tem a configuração dos tempos em que o Brasil

foi colonizado, sendo que a sociedade se assemelha à casa grande e os estudantes aos escravos da época.

Nesse sentido, Freyre (2003, p. 34) afirma que:

O sistema patriarcal de colonização portuguesa do Brasil, representado pela casa-grande, foi um sistema de plástica contemporização entre as duas tendências. Ao mesmo tempo que exprimiu uma imposição imperialista da raça adiantada à atrasada, uma imposição de formas europeias (já modificadas pela experiência asiática e africana do colonizador) ao meio tropical, representou uma contemporização com as novas condições de vida e de ambiente.

Farias (2015, p. 66) diz que “é assim que alguns grupos sociais que estão ligados aos contextos marginais da sociedade preservam suas culturas, costumes, crenças e valores como a oralidade, a tradição e a respectiva identificação coletiva, na perspectiva da preservação das culturas populares”.

Corroborando, Barroso (2000, p. 9-10) acrescenta que:

Como quase todo o Brasil, o Ceará tem uma cultura mestiça, formada a partir de etnias oriundas de três continentes, branca-europeia, afro-negra e ameríndia. Se comparado aos demais Estados brasileiros e nordestinos, chama a atenção uma maior contribuição ameríndia, ao lado da sempre hegemônica presença branca de origem europeia e de uma relativamente menor participação negra, na conformação étnica de sua gente e de sua cultura.

Tendo como ponto de partida a situação vigente originada com e na escravidão dos negros e índios no início de nossa colonização, incluindo as evidentes rebeliões e insatisfações por parte dos escravos, até mesmo os motins e fugas ao lado da religiosidade e dos aspectos sobrenaturais cultivados na época observa-se o surgimento de elementos de uma nova cultura que se cristalizava por lutas, rezas, gestos, crenças, trajes, mitos, etc. que deram origem a variadas manifestações culturais, dentre elas, o reisado, evidenciado por meio de ritos especiais, cânticos, gestos e intenções, notadamente no Cariri⁸¹, região situada ao sul do território cearense e também em Fortaleza - Ceará.

Então, numa espécie de mimetismo, o Reisado Cordão do Caroá, como expressão artística, teve seu início muito parecido com o surgimento da própria tradição reisado do início da nossa época colonial. Ou seja, enquanto o reisado propriamente dito surgiu em razão ou em consequência de reviravoltas políticas, religiosas e trabalhistas do período do Brasil colonial,

⁸¹ Microrregião do Sul do Estado do Ceará.

tendo como pano de fundo a insatisfação dos escravos em relação às suas condições físicas e sociais, assim, o Reisado Cordão do Caróá, também, teve o seu início ligado a perturbações de ordem política que se originaria nos encontros de estudantes da Faculdade de Pedagogia e pertencentes do Centro Acadêmico Pulo Freire da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, que, não se conformando com as condições pedagógicas e físicas dessa Universidade, resolveram “protestar e ao mesmo tempo se divertir através de pequenas apresentações durante os encontros de estudantes, durante as programações de introdução ao Curso e durante as semanas de Educação” (FARIAS, 2015, p. 55).

A falta de uma música que fosse executada ao vivo, acompanhando a declamação dos poemas fez com que o grupo começasse a incluir sons percussivos durante as suas performances. O único atabaque que existia no Centro Acadêmico foi por algum tempo usado para que se fizesse a trilha sonora que costurava os poemas recitados. A repercussão da atividade cresceu junto aos estudantes e ao corpo docente da Universidade e as intervenções culturais através dos saraus passaram a acontecer nos encontros estaduais, regionais e nacionais dos estudantes de pedagogia, assim como nas calouradas⁸² e nos seminários de introdução ao curso da Faculdade de Educação/UFC (SCHRADER, 2011, p. 57).

É nesse momento que o grupo *Brincantes* nasce e se desenvolve em relação ao próprio nome, criando reconhecimento e em referência às suas atividades artísticas, ganhando espaços consideráveis e fazendo-o surgir ativamente na própria comunidade fortalezense já que no meio universitário estava se consolidando a olhos vistos. “O trabalho desenvolvido pelos Brincantes começava a ganhar força no ambiente universitário e na comunidade de Fortaleza/CE” (SCHRADER, 2011, p. 60). O próprio Schrader (2011, p. 60) continua para afirmar o seguinte: “A partir de então, as apresentações - cortejos e intervenções poético-musicais - começaram a acontecer em outros espaços da universidade, como no bosque da Faculdade de Letras e nas ruas e praças dos arredores do Centro de Humanidades da UFC, no bairro Benfica”.

Essa situação culminou com uma transformação interna do grupo, aproximadamente pelo ano de 2003, quando fez uma viagem à cidade de Recife, capital do Estado de Pernambuco, com a finalidade de participação na 3ª Bienal de Arte e Cultura patrocinada pela União Nacional dos Estudantes (UNE), momento em que conheceram outros grupos ligados à cultura e à arte pernambucanas.

⁸² Evento em instituições de ensino brasileiras para comemorar o ingresso de calouros que são estudantes novatos admitidos mediante processo seletivo.

Schrader (2011, p. 60), afirma ainda que “a ideia de se trabalhar com elementos da cultura popular provocava a necessidade de estar também, fisicamente, em espaços populares”. Então, foi assim que as apresentações públicas dos *Brincantes* se iniciaram nos espaços externos ao ambiente universitário, onde estavam acostumados a executar suas performances no bosque da Faculdade de Letras e nas ruas do entorno do Centro de Humanidades do bairro do Benfica.

Bem, eu penso que o Cordão começa no movimento de estudante de Pedagogia do CA Paulo Freire da Faculdade de Educação. É lá que eu a Miriam, a Lucélia, o Cláudio Lelis, a Nara e toda uma galera que frequentava o Centro Acadêmico de Pedagogia com várias outras lideranças de Pedagogia vão pensar em começar a fazer pequenas apresentações durante os encontros de estudantes, durante as programações de introdução ao curso, do CA de Pedagogia, durante as Semanas de Educação. Então, é esse buscar, né? ter uma linguagem artística para falar da Educação e da Faculdade, para falar da Pedagogia que vivia naquele momento uma grande disputa, né? Até sobre a existência ou não do curso, chegou até a isso. E aí esse trabalho desaguou numa greve da Universidade, nacional (PAULO HENRIQUE, CD ROOM, Voz 009.m4a, 00'29”).



Figura 13 - Primeira formação do *Grupo Brincantes*. (Foto em 2002) Atrás, da esquerda para a direita: Paulo Henrique Leitão, Claudio Lelis, Magda Silony, e Ezequias Arruda. À frente: Lucélia Carvalho, e Valéria. (SCHRADER, 2011, p. 58).

De acordo com o ex-brincante I, o início do Cordão de Caroá se dá conforme ele explica a seguir:

Começou fazendo esse movimento com saraus de poesia. Teve uma greve em dois mil, ponto dois, né? A gente começou fazendo saraus de poesia, pesquisando musicalidade, antes do sarau. Pesquisando musicalidade, poetas... eu entrei na Universidade... eu era rock and roll, Iron Maden. Mas quando eu cheguei na Universidade encontrei Patativa do Assaré⁸³. Aí pronto! Esqueci Iron Maden. Então Patativa do Assaré⁸⁴ foi o artista que me referenciou. Então ali começou uma pesquisa em busca das raízes cearenses. Foi quando a gente soube que na Barra do Ceará tinha Boi bumbá e que os livros aqui no Ceará mostrava muito isso e a gente... fazer o boi⁸⁵. **Eu nunca tinha feito nada.** Nós brincávamos nas ruas e as pessoas diziam “olha o pessoal do rei”, lá no Benfica, né? “O pessoal dos reis é o reisado!” **e a gente começou a perguntar o que é reisado?** Lá no interior tal era só o que tinha! Reisado demais! Bonito demais! Nesta época estava eu, Paulo, Lucélia, Magda... a se apresentar mesmo, foi eu o Paulo e a Lucélia. A gente conseguiu ir pro Dragão do Mar só nós três e cantemos lá, fizemos uma zuada lá, com cajon⁸⁶, já com essa coisa matuta, já com essas informações de Patativa do Assaré e o discurso de que o Ceará tem que mostrar a sua cara. Valorizar a cultura do Ceará. Identidade cultural é muito importante. Então, com essas informações dos populares começaram a nos apontar interiores... **fomos bater no Juazeiro do Norte, em 2003 e ali nós, sem querer estávamos fazendo um reisado, claro que não estruturado como eles**, mas eles nos chamaram os reis do oriente. Isso quem falou foi um cego. Cego Oliveira Filho. Ele ouvia aquela música, nós tínhamos um conjunto vocal muito bonito, diga-se de passagem. ... e aquele homem acostumado a ouvir as coisas: “o rei do oriente chegou”, quando a gente cantou. Então ficou o Rei do oriente.... Que história é essa de rei do oriente, reisado que tanto vocês fazem aqui? Eles falaram a grosso modo... uma história bíblica (EX-BRINCANTE I, CR ROOM, M2U01327.MPG, 00'00” grifo nosso).

O estado de insatisfação dos estudantes relacionada com as condições físicas e pedagógicas da Universidade, notadamente do Curso de Pedagogia, combinada com o apoio e protestos dos professores, redundaram em um extenso período de greve de professores e estudantes, por volta dos anos de 2001 e 2002.

No entanto e apesar da greve, os alunos frequentavam as instalações da Universidade, de modo especial aquelas cujas unidades escolares se encontravam no bairro Benfica, próximo do centro da capital cearense, Fortaleza. Foi assim, que se constituiu uma mobilização avolumada, com o objetivo de não pararem as atividades culturais e de protesto evitando, dessa forma, a acomodação e o conformismo.

Naquele mesmo ano, o corpo docente, alunos e funcionários da Universidade Federal do Ceará aderiram a uma greve nacional de instituições de ensino superior, paralisando por quase cem dias as atividades acadêmicas. Os estudantes do centro

⁸³ Assaré é um município brasileiro do interior do estado do Ceará. Localiza-se a oeste da Chapada do Araripe, na mesorregião do Sul Cearense e na microrregião da Chapada do Araripe, a 520 Km de Fortaleza. Fonte: <<https://bit.ly/2wDCz62>>.

⁸⁴ Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré (Assaré, 5 de março de 1909 - Assaré, 8 de julho de 2002), foi um poeta popular, compositor, cantor e improvisador brasileiro. Fonte: <<https://bit.ly/2NHrMz9>>.

⁸⁵ Armação de madeira em forma de touro, coberta de veludo bordado. Prende-se, à armação, uma saia de tecido colorido. A pessoa que fica dentro e conduz o boi é chamado miolo do boi. Fonte <<https://bit.ly/2LPaYV9>>.

⁸⁶ Instrumento de percussão. Fonte: <<https://bit.ly/2PXOJl1>>.

acadêmico de Pedagogia, atuantes e atentos aos embates políticos da universidade, aderiram à greve fazendo uma reflexão crítica sobre a possibilidade de esvaziamento da instituição no período de paralisação (SCHRADER, 2011, p. 57).

Essa situação que perdurou por aproximadamente 120 dias conforme depoimento de um integrante do Cordão do Caroá que diz: “houve uma grande mobilização dos estudantes no sentido cultural. Essa preocupação da gente ficar em movimento durante essa greve” (BRINCANTE A, CD ROOM, Voz 001.m4a, 01’34”). O mesmo brincante afirma o seguinte: “[...] se eu não me engano foi em 2002 ou foi em 2003 que houve uma greve muito grande aqui na UFC onde os professores pararam as aulas por quatro meses, quase cinco meses” (BRINCANTE A, CD ROOM, Voz 001.m4a, 01’20”).

O Reisado Brincantes Cordão do Caroá é fruto da organização artística da comunidade universitária do Benfica, que desde o ano 2000, por meio do Centro Acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (CAPF - UFC), conjuntamente com moradores do Bairro e artistas populares da cidade organizam atividades artísticas, vivências interculturais e seminários educativos na perspectiva do reconhecimento, difusão e valorização dos fazeres e saberes presentes nas expressões artísticas tradicionais no estado do Ceará (PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. Disponível em < <https://bit.ly/2wF9Ld8>>. Acesso em 29-08-2017).

Foi então que se iniciaram os saraus de poesias e outras atividades culturais, denominados de “movimento cultural” que começaram e se encorpar surgindo a necessidade da criação de algo que pudesse representar os estudantes e ao mesmo tempo servir de anteparo para as suas demandas de insatisfações diversas no âmbito da Universidade Federal do Ceará. Foi então que “os saraus de poesia tornam-se uma estratégia para manter os alunos com atividades no espaço da universidade, e acabaram por permitir que mais estudantes tivessem acesso as atividades do grupo que já era reconhecido no meio acadêmico como o pessoal do Brincantes” (SCHRADER, 2011, p. 57).

Este momento coincidiu com o término da greve geral, ocasião em que o Diretório Central dos Estudantes solicitou uma reunião geral para deliberar sobre assuntos que iam desde o aproveitamento ou não do semestre letivo até a criação de uma entidade para abrigar o tal movimento cultural.

Para Farias (2015, p. 67) “esse acontecimento fez efervescer a ideia de um movimento cultural mais encorpado que foi o legado deixado pela greve e que apontava para as raízes culturais nordestinas”. Por sua vez, o Brincante A (CD ROOM, Voz 001.m4a, 03’25”) afirma que “também um interesse muito grande mútuo de saber as raízes cearenses, dessas

culturas cearenses e o que nos motivou foi ir em busca das raízes das culturas tradicionais cearenses”.

A partir dessa situação, a busca por uma linguagem cultural que estivesse alinhada com as raízes cearenses e ao mesmo tempo fosse do agrado da maioria dos estudantes recaiu sobre o reisado, após vários encontros com essa finalidade.

Ao relatar a busca por um encontro com características musicais entre os brincantes e a cultura popular, Schrader (2011, p. 59) afirma que:

Naquele mesmo ano de 2002, o grupo participou da disciplina de Arte-Educação, do curso de Pedagogia, ministrada pelo professor Francisco José Colares de Paulo. Através do contato com um repertório de canções tradicionais da cultura popular nordestina, como a Cantiga dos Barqueiros Rio São Francisco, o grupo resolveu tomar um direcionamento mais radical para o campo cultural popular, incorporando cada vez mais ao repertório das apresentações artísticas, músicas do cancioneiro tradicional brasileiro.

Por sua vez, o Brincante A também segue a mesma linha ao relatar sobre a procura por uma linguagem musical que interpretasse os anseios do grupo e de cada um individualmente:

[...] uma brincadeira tipicamente cearense, tradicional de grande impacto de público e com grande aceitação não só na mídia, mas também na Universidade, nas pesquisas científicas e também na sua busca espiritual, na sua busca religiosa também, e aí foi que as pessoas começaram a intensificar mais as pesquisas no reisado porque lá no Juazeiro (do Norte) o ápice da brincadeira do reisado é o dia 1º de janeiro, que é uma manifestação chamada quilombo. E nessa manifestação do dia primeiro, você tem que abdicar do réveillon, da sua família para participar da maior manifestação de reisado aqui no Ceará (BRINCANTE A, CD ROOM, Voz 002.m4a, 00'03”).

Esse desempenho do reisado como manifestação de cultura popular foi o que atraiu as atenções daquele grupo de estudantes para que sua escolha fosse acatada na possibilidade de ser estudada mais a fundo, pesquisada e difundida, ao mesmo tempo em que fosse preservada como um patrimônio artístico imaterial.

Conforme Paulo Henrique Leitão (2013, CD ROOM, Cordão do Caroá TV União-Figural.mp4, 00'31”), então mestre do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, “a partir de 96 o Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire começou a desenvolver uma ação artística no Benfica voltado para as culturas populares. Em 2003 a gente se aperfeiçoou na pesquisa do reisado cearense e estamos nessa caminhada”. Então este momento se transformou no marco inicial do reisado na cidade de Fortaleza.

Foi exatamente nessa ocasião que, através de reunião, foi decidida a fundação de um instituto capaz de satisfazer suas demandas culturais e espirituais, renunciando ao mesmo tempo outras vertentes do reisado como o bumba meu boi, o maracatu, o coco, etc. uma vez que o reisado determinaria dedicação exclusiva em virtude da exigência do aprendizado de seus rituais, seus cânticos, suas danças, seu comportamento como brincadeira, aspectos nos quais o reisado tem seu lastro, despertando, dessa maneira, o interesse e bonito visual, como se percebe através da fala do Brincante A, a seguir.

O ritual para chegar na casa, ritual para sair da casa, peças de reisado homenageando o nascimento do menino Jesus, outras para depois do nascimento, outras para a Páscoa, outras falando dos Três Reis Magos, peças essas que são de criação do próprio grupo e outras de domínio público e outras de criação dos brincantes do Juazeiro do Norte (BRINCANTE A, CD ROOM, Voz 002.m4a - 01'55").

Então, tendo decidido pela institucionalização de um reisado, os integrantes desse coletivo denominaram-no, inicialmente, de “*Grupo Brincantes*” que posteriormente se transformaria no Reisado Brincantes Cordão do Caroá, conforme se vê no cartaz a seguir, onde se lê claramente “Projeto Cultural Folguedo - *Grupo Brincantes* - Direção Paulo Leitão” e também, através dos extratos a seguir, em que a adoção do nome do reisado é testemunhada.

[...] Nisso se decidiu pelo reisado, se decidiu o nome do reisado e se decidiu pelos cargos do reisado também nessa mesma lapada” (BRINCANTE A, CD ROOM, Voz 003.m4a, 00'03”).

Em meados de 2003, ainda sob efeito da efervescência cultural vivida na Bienal de Arte e Cultura da UNE, o grupo resolveu dar um nome ao movimento cultural que estavam vivenciando e construindo, denominando-se a partir de então Brincantes Cordão do Caroá (SCHRADER, 2011, p. 63).

Esse nome brincante, ele ganhou força dentro do nosso movimento a partir do nosso contato com os pernambucanos. Naquela época, a única cultura popular que chegava até a gente aqui no Ceará era a cultura pernambucana. A força do maracatu pernambucano nos anos 1990, o movimento Manguebit⁸⁷ já tinha fortalecido muito essa cultura. E eu me lembro do Antônio Nóbrega que esteve aqui, no Theatro José de Alencar e eu fui assistir esse show dele. Era o espetáculo Brincante e eu me impressionei muito porque eles faziam uma ópera popular, onde eles apresentavam vários folguedos. [...] e foi numa mesma época que nós tivemos muitas informações sobre a cultura nordestina. [...] Eu acho que esse nome brincante deriva dessa influência pernambucana, com certeza, na gente. Ele se cristaliza (PAULO HENRIQUE LEITÃO, 2009).

⁸⁷ É um movimento contracultura surgido no Brasil a partir de 1991 no Recife (Pernambuco) que mistura ritmos regionais com o maracatu, com rock, hip hop, funk rock e música eletrônica (Fonte: <<https://bit.ly/2N9HwOh>>).

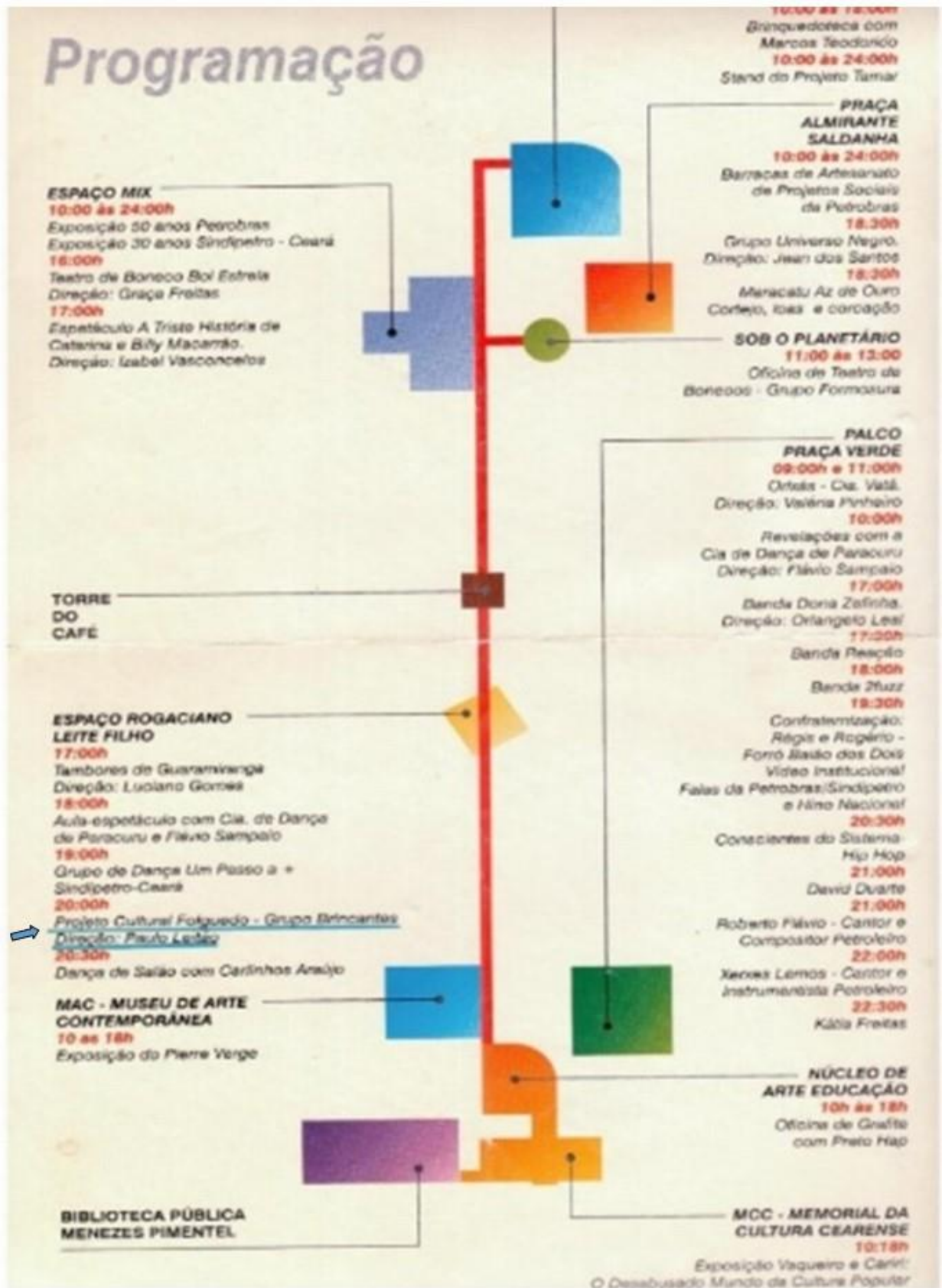


Figura 14 - Cartaz de quando o reisado ainda se chamava *Grupo Brincantes*

Como se percebe, a criação desse Reisado teve seu embrião plasmado a partir dos anos 1998 a 2000 permanecendo ativo até os dias atuais, quando se prepara, neste momento, para as atividades de final de ano (2017) com uma das atividades mais características do reisado que é a “abertura de portas” e preenchendo o ciclo natalino que vai até o dia 6 de janeiro do ano seguinte (2018).

O nascedouro foi nos saraus de poesias realizados a partir de 2000 na Faculdade de Educação da UFC. Começaram a encher o espaço e também com dança, performance, luz, cor e brilho. Acabou em festa. Mas a festa não acabou. A brincadeira já havia se transformado em outra: o reisado - Brincantes Cordão do Caroá, reconhecido em 14 de agosto de 2003 como programa de extensão da UFC (REVISTA UNIVERSITÁRIA PÚBLICA, 2008, p. 17).

6.2. Como, por que e para que o Reisado se tornou um Programa de Extensão Universitária da UFC?

“A ideia de se tornar um Programa de Extensão da UFC foi gerada nos meios estudantil e do reisado propriamente dito como forma de legitimar e oficializar a brincadeira, principalmente preservando um conhecimento já adquirido à época e possibilitando sua continuidade” (FARIAS, 2015, p. 69).

Reconhecido, a partir de 2003, como Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará - UFC, passa a vivenciar a forma de manifestação dos Reisados Cearenses conhecendo a especificidade de cada grupo, suas tradições e formas singulares de organização. Processo este que incide no aprofundamento das linguagens artísticas do Reisado, seus rituais, festejos e calendários de organização. Tomando o Reisado como forma originária de organização do movimento cultural do Benfica, consolidando assim como uma brincadeira tradicional onde as famílias dos atuais e antigos brincantes hoje formam um grupo com a presença de três gerações nestes dezesseis anos (BRINCANTES CORDÃO DO CAROÁ-UFC, 2003).

Para o então Mestre do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, Paulo Henrique Leitão, a transformação da brincadeira em Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará não aconteceu exatamente através de um convite dessa Universidade, contudo foi uma iniciativa e uma luta do próprio Mestre do reisado.

Nós sabíamos que para ser um Projeto era necessário ter um professor, alguém que nos apoiasse, só que a gente não queria ser comandado por um professor, que a gente tinha a nossa autonomia. A gente tinha pesquisado, eu particularmente tinha dedicado meus anos todos, os finais anos de academia para entender a cultura brasileira, pesquisar os reisados cearenses. Foi difícil, não foi assim um momento onde todos se reúnem, e aí? Vamos pesquisar o reisado, né? Para as pessoas acreditarem nisso, o senhor não tem dimensão não... [...] Claro que a Universidade viu e reconheceu, sempre nos apoiou no sentido de ver o fundamento e o ineditismo desse trabalho. Nós

é que nos movêssemos pra nos legalizar. (MESTRE PAULO HENRIQUE LEITÃO, CD ROOM, Voz 011.m4a, 05'10").

Ao verificar que tanto o estudante Paulo Henrique Leitão assim como os demais alunos da Faculdade de Pedagogia estavam prestes a concluírem seus cursos, observou-se que a continuidade do grupo estaria ameaçada sem uma perspectiva ou sem alguém ou grupo que pudesse preservar o esforço e a dedicação para o aprendizado e a construção do reisado. Então, os alunos e o grupo de brincantes se articularem para transformar o Reisado Brincantes Cordão em um Programa de Extensão Universitária “como forma de garantir um futuro promissor quanto à pesquisa e difusão das culturas populares (FARIAS, 2015, p. 69).

Nós precisamos construir um caminho. E esse caminho tem que ser o Programa. Daí eu disse ao prof. Colares: “professor, nós vamos precisar do senhor”. [...] enfim o Colares foi o primeiro Coordenador. Ele emprestou o nome dele e assinou todos os documentos. [...] Ela veio no CIUMS que era a Coordenadoria de Integração Universidade e Movimentos Sociais que foi onde o Cordão se cadastrou pela primeira vez. [...] É aí no CIUMS que a gente achou um caminho. O que nós somos hoje? Somos um movimento social dentro da Universidade. Então cabe à Universidade nos reconhecer como movimento social. Então na Pró-Reitoria de Extensão nós vamos transformar nossa ação como uma ação que sempre foi de extensão mesmo e aí o Departamento onde é que nos lotar? No CIUMS. Então nós fizemos um projeto explicando essa nossa origem desde o CA de Pedagogia e que esse grupo de pessoas tinha uma ação cultural no Benfica que justificava trabalhar ex-alunos, pessoas da comunidade, alunos, tal, né? Desenvolver essa ação a longo prazo e que seria uma das ações entre outras, por isso um Programa. [...] daí na época quem era o Pró-Reitor, era um grande amigo nosso, [...] que era professor da Agronomia, não tô lembrando o nome também, mas ele assinou nos legalizando (PAULO HENRIQUE LEITÃO, CD ROOM, Voz 012, 00'32").

Estabelecendo a Extensão Universitária como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (EXTENSÃO-INÍCIO-UFC) a Universidade Federal do Ceará constituiu o Programa de Extensão para ser “um conjunto de ações de caráter orgânico-institucional, de médio a longo prazo, com clareza de diretrizes e orientadas a um objetivo comum, articulando projetos e outras ações existentes (cursos, eventos, prestação de serviços e produção acadêmica), inclusive de pesquisa e ensino” (PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO-UFC).

Foi a partir do momento que... quando virou reisado, né...é...vários pessoas da Pedagogia notaram que isso poderia ser uma grande ferramenta da parte lúdica de educação, né?... então, o reisado começou a adotar técnicas né de como ensinar o canto, como ensinar a dança, como ensinar a interpretação, como ensinar a parte lúdica, como passar a parte de teatro, né? aí as pessoas foram começando a se adequar e a se especializar melhor nos movimentos, na parte porque nas apresentações são pouco tempo né? e nesse pouco tempo você tem que entrar em cena, fazer o público acreditar que aquilo ali é uma manifestação no caso dos caretas e no caso do boi

também, e ser uma coisa assim dos movimentos serem bem treinados, bem expostos, e essa parte as pessoas começaram a pesquisar, começaram a ler, começaram a vivenciar, começaram a pesquisar ir mais e mais e mais no interior então as apresentações começaram a ficar melhor nessa parte então muita gente começou a pedir as apresentações do Cordão em aberturas ou fechamentos de seminários, de fonte de pesquisa, certo? então isso começou a ser visto pela comunidade acadêmica não só como uma fonte de pesquisa mas também como retorno da pesquisa para os próprios professores (BRINCANTE A, CD ROOM, Voz 003, 0,59”).

Por outro lado, a razão do grupo ter interesse em se tornar um programa de extensão da UFC foi exatamente a possibilidade de continuidade não apenas da brincadeira, mas da pesquisa e de sua eternização como cultura popular, haja vista que os integrantes iniciais do grupo perceberam que poderiam terminar seus cursos de graduação e, em seguida saírem da Universidade, perdendo-se todo o trabalho de pesquisa e de arregimentação podendo ficar perdido no tempo e no espaço, sem falar que os integrantes poderiam, por inúmeros motivos, se retirar do grupo, já naquele momento, e nesse caso, deixaria o resado sem possibilidade de continuidade.

Há outro aspecto importante a ser considerado com relação a ser Programa de Extensão da Universidade. Trata-se da possibilidade de estar vinculado, imbricado com uma instituição famosa servindo de anteparo para suas realizações culturais e ao mesmo tempo diversionistas na medida que podiam estar protegidos pelo nome e pelos muros daquela instituição educacional.



Figura 15 - Admiradora com camisa de atividade cultural do Resado Brincantes Cordão do Caroá.

Há ainda mais uma nuance que deve ser considerada uma vez que a Universidade Federal do Ceará também vislumbrou a possibilidade de contar com um grupo de artistas e ao mesmo tempo alunos com uma bagagem suficiente para prover a academia de conhecimentos e fazeres que até então estavam adormecidos no seio universitário, notadamente em relação à administração da UFC.

A constante permanência das intervenções artísticas promovidas pelo grupo ganhou força e ampliou ainda mais o seu reconhecimento por parte da comunidade acadêmica, professores e alunos. Em agosto de 2003, as atividades dos Brincantes Cordão do Caroá foram legitimadas junto a Universidade Federal do Ceará, através do cadastramento na Pró-Reitoria de Extensão como Programa de Extensão Brincantes Cordão do Caroá, um programa de ação integrada, de período indeterminado, de atuação urbana e rural, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Integração Universidade Movimentos Sociais - CIUMs (SCHRADER. 2011, p. 64).

Dessa forma, constituído oficialmente, desde o ano de 2003 e recadastrado no ano de 2015, pelo Processo nº 23.067.004204/2015-35, através da Coordenadoria Integrada Universidade e Movimentos Sociais, como Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá percorre as ruas e vilas de Fortaleza (CE), de maneira especial aquelas do bairro Benfica, onde se situa, propagando a chegada do Menino Jesus, momento em que deseja um Natal de renascença no amor e construção do um Ano Novo cheio de paz e de fraternidade. Por sua vez, o Reisado também se apresenta em aparições públicas a convite, na maioria das vezes de forma gratuita, em televisões, instituições e comemorações de variados tipos.

O Cordão do Caroá é um movimento social que vivencia, na tradição popular, os conhecimentos e expressões da nossa cultura, valorizando aspectos que fazem parte da memória, do patrimônio material e simbólico, do conjunto de gestos, das danças e dos significados do mundo imaginário dos artistas populares nordestinos. O Cordão construiu uma importante rede de atuação com inúmeros Mestres da Cultura local, tendo em Juazeiro do Norte o seu espaço de maior atuação. O Cordão, através das viagens para diversas cidades do Brasil, contribui com a difusão da cultura popular cearense. (BRINCANTES CORDÃO DO CAROÁ-UFC, 2003).

É importante notar que, antes de percorrer as ruas e as praças, o Reisado se submete a distintas fases em que se destaca a pesquisa, o ensaio, a construção de espadas e coroas, a criação de adereços e figurinos, as composições musicais, a confecção de fantasias e entes fantasmagóricos, etc. É exatamente nesses momentos que se dá a aprendizagem, que ocorre a transmissão ou a construção do conhecimento individual e coletivo, preservando, assim, essas tradições culturais e ao mesmo tempo, dando continuidade a uma cultura secular.

Convém notar que o grupo Reisado Brincantes Cordão do Caroá já detém um nome que ultrapassou as fronteiras cearenses e mesmo brasileiras, ao ser convidado para participar das festividades em comemoração dos 100 anos da Faculdade de Educação da Universidade do Coimbra, em Portugal, no mês de 201343434343563635636, além de já ter participado do Programa da Xuxa, um dos mais destacados programas do maior grupo de comunicação brasileira, a Rede Globo, em horário nobre. “O Reisado Brincantes Cordão do Caroá já se apresentou em todo nordeste e sudeste do País, percorrendo os principais meios de comunicação. Chegando até Portugal durante encontro acadêmico na Universidade de Coimbra” (JORNAL DIÁRIO DO NORTESEDE, 2016).

6.3 O Reisado tem sede? Onde está situado? Onde se realizam os ensaios e reuniões?

Quando daquela minha primeira visita à sede do Reisado, nesse novo e último endereço, com a intenção de falar-lhes sobre a ideia de uma etnopesquisa sobre a brincadeira, estava a acontecer uma reunião de planejamento das comemorações do período natalino e um dos momentos mais significativos do Reisado é a “Abertura de Portas”, fato que ocorre sempre no início do mês de dezembro, preferencialmente no primeiro dia, para abrir esses festejos natalinos, que culminarão com uma apresentação pública, sempre na sede da Reitoria da Universidade Federal do Ceará, no dia 6 de janeiro do ano seguinte, para comemorar o “Dia de Reis” e encerrar os festejos de comemoração de Natal, Ano Novo e Reis.

Desde que conheci o Reisado Brincantes Cordão do Caroá sempre o vi instalado em um determinado lugar. A primeira vez que visitei, a convite do meu filho que já estava integrado ao Cordão do Caroá, para “prestigiar” uma apresentação do grupo de brincantes, ainda no ano de 2004, já havia um lugar onde o Reisado se reunia, desde o ano anterior, conforme mostra a figura abaixo ao estampar na fachada a expressão “Agosto, 2003”.



Figura 16 - Antiga sede do Reisado Brincantes Cordão do Caróia, na Faculdade de Educação - Ano de 2003

Esse lugar era uma sala ou um quartinho⁸⁸ num terreno que fica encravado nos fundos do bloco dos fundos da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, da Universidade Federal do Ceará, com acesso pela Rua Paulinho Nogueira, 315 (Figura 16, acima). As instalações não eram das melhores, posto que não havia nenhuma estrutura como mesas, cadeiras, estantes, telefone, climatização do ambiente, água encanada, banheiros, etc. Tudo era improvisado, cedido temporariamente ou alugado, quando havia alguma “solenidade”.

Por outro lado, é certo que a fama do Cordão atraía muita gente, sobretudo jovens, notadamente estudantes das Faculdades do entorno da sede. O fato da sede do grupo situar-se em ambiente recôndito era favorável a encontros desses estudantes e até simpatizantes, com o objetivo de diversão através do toque de alguns instrumentos musicais, do consumo de drogas, especialmente bebidas alcoólicas sem falar na intensidade do som que era produzido ao executarem músicas em tambores e outros instrumentos, e com isso causava certo constrangimento aos vizinhos e alunos e professores que não consumiam essas drogas, tendo a Universidade recebido inúmeras reclamações, razão pela qual transferiu a sede do Reisado para outro endereço: a “Casa de José de Alencar”⁸⁹, situada na Avenida Washington Soares, nº 6055,

⁸⁸ Diminutivo do substantivo quarto (cômodo de uma casa) mas, com significado depreciativo.

⁸⁹ Instituição cultural mantida pela Universidade Federal do Ceará e tombada pelo Instituto do Patrimônio e Artístico Nacional.

bairro Alagadiço Novo. “Em março de 2009, o grupo Brincantes Cordão do Caroá encerrou suas atividades na sede da Rua Paulino Nogueira e transferiu todo o seu patrimônio de instrumentos, figurino e adereços para uma pequena sala na Casa de José de Alencar/UFC, no bairro José de Alencar, em Fortaleza/CE” (SCHRADER, 2011, p. 109).

No entanto, ainda de acordo com Schrader (2011, p. 109), “incompatibilidade de horários para ensaios do grupo com a programação da Casa de José de Alencar, além de dificuldades relacionadas à distância para deslocamento dos integrantes até a nova sede, fez com que o patrimônio do Cordão fosse mais uma vez transferido”. Dessa vez, a transferência da sede do Reisado ocorreu para uma sala pequena, numa casa alugada pela Universidade para abrigar o Curso de Teatro-Licenciatura, situada na Rua Carapinima, bairro Centro. Apesar disso, os ensaios estavam sendo realizados aos sábados nos fundos do Teatro Universitário Carlos Magno.

A partir do ano de 2003, o Reisado se transferiu definitivamente para a nova sede situada no bosque do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará e da Rádio Universitária FM em um pequeno *container* que mal cabe o instrumental, adereços e vestimentas, permanecendo nesse endereço até os dias atuais, conforme demonstra a figura a seguir:



Figura 17 - Atual sede do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, no bosque da Faculdade de Arquitetura e da Rádio Universitária FM.

Então, nesse novo espaço ou espaço mais recente, realizam-se as reuniões de planejamento, de oficinas⁹⁰, de ensaios, de confraternizações, de confecção e criação de adereços, por fim, é um lugar de encontros sociais dos seus brincantes que, no caso de ter um número mais significativo, se reúnem, ensaiam, conversam, brincam, trocam experiências, etc. no lado externo do *container*, isto é, nas sombras das frondosas árvores do bosque onde se localiza.

A sede propriamente dita, também, funciona como almoxarifado ou depósito onde são guardados os instrumentos musicais como tambores e materiais das oficinas, além das coroas, das espadas, das capas, dos equipamentos de som, das imagens de santos, dos enfeites, dos adereços, por fim, de todos os materiais que utilizam-se nos ensaios e nas apresentações assim como aqueles materiais que se destinam à utilização de confecção de adereços diversos através da técnica de bricolagem, como botões, santinhos, pequenos espelhos, moedas, colas, restos ou pedaços de tecidos, de materiais plásticos ou de couros, etc.

Como se percebe, a sede do Reisado Brincantes Cordão do Caroá é o centro de referência para seus integrantes ao mesmo tempo em que se constitui além de ponto de encontro, um lugar de depósito ou de almoxarifado, onde são guardados além de todo o material físico, guarda também, lembranças, passagens, memórias, aprendizagens, mitos, fantasias, alegrias e conhecimento.

6.4 Como funciona o Reisado, administrativamente?

Observa-se, também, que no Reisado Brincantes Cordão do Caroá não se verifica a existência de uma hierarquia na qual os brincantes possam ser submetidos de maneira disciplinadora ou até mesmo autoritária. É como se fosse uma hierarquia lúdica em que a autoridade se refere somente à brincadeira como forma de diversão.

No entanto, há, preferencialmente, sempre um professor da UFC como responsável (Coordenador) pelas atividades administrativas e pedagógicas do coletivo, mas quem responde pela parte lúdica é sempre o Mestre do reisado. Há, também, preferencialmente, um aluno como bolsista⁹¹ oficial da UFC, sempre integrante do reisado, para justificar a existência da

⁹⁰ Figurativamente, pode relacionar-se com sessões de encontros (meeting) entre profissionais e/ou estudantes para solução de problemas comuns: oficina de literatura; oficina de música; etc. (Fonte: <<https://bit.ly/2PZOIAI>>).

⁹¹ Estudante que recebe bolsa de estudo.

manifestação cultural como Programa de Extensão, tendo acontecido em diversas oportunidades a existência de vários bolsistas.

De acordo com o então mestre do reisado Paulo Leitão em conversa informal não gravada o Cordão do Caroá sempre teve carência de alguém da Universidade com projeção e ascendência para conduzir o grupo, dar orientações administrativas e pedagógicas, não permitindo permanecer à mercê dos acontecimentos, daí ter surgido inúmeros conflitos e desvirtuamento de algumas atividades, gerando a possibilidade da convivência com os vícios de alguns dos integrantes relacionados ao consumo de drogas em geral, com destaque para o álcool.

Neste exato momento, o responsável administrativo (Coordenador) do Reisado Brincantes Cordão do Caroá é o professor da UFC Sr. Babi Fonteles, em substituição ao Sr. Elísio Cartaxo que deixou a Coordenadoria em virtude de sua aposentadoria, tendo como primeiro Coordenador, o Sr. Francisco José Colares de Paulo, professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Faculdade de Educação/UFC que deixou a Coordenação em virtude de problemas de saúde e também por causa de sua trajetória musical ser fundamentada no piano, dificultando assim, “a implantação de estratégias pedagógico-musicais mais próximas da realidade do trabalho percussivo que estava sendo organizado pelos Brincantes Cordão do Caroá” (SCHRADER, 2015, p. 64-65), seguido pelo Professor Coordenador Erwin Schrader, sucedido pelo Professor Coordenador Pedro Rogério (BRINCANTES G, J e K, 2017, Minha gravacao #6.m4a, 2’50”), enquanto que o atual Mestre do reisado é o brincante Sr. Rafael de Paulo Oliveira, em substituição ao Sr. Paulo Henrique Leitão, que foi um dos fundadores e mestre do reisado por todo o período até junho/2017, quando renunciou, passando o apito para o atual rei, Sr. Rodrigo de Paulo Oliveira. O bolsista é Marcelo Bezerra Farias, aluno do Curso de Ciências Sociais, da Universidade e um dos batuqueiros do reisado.

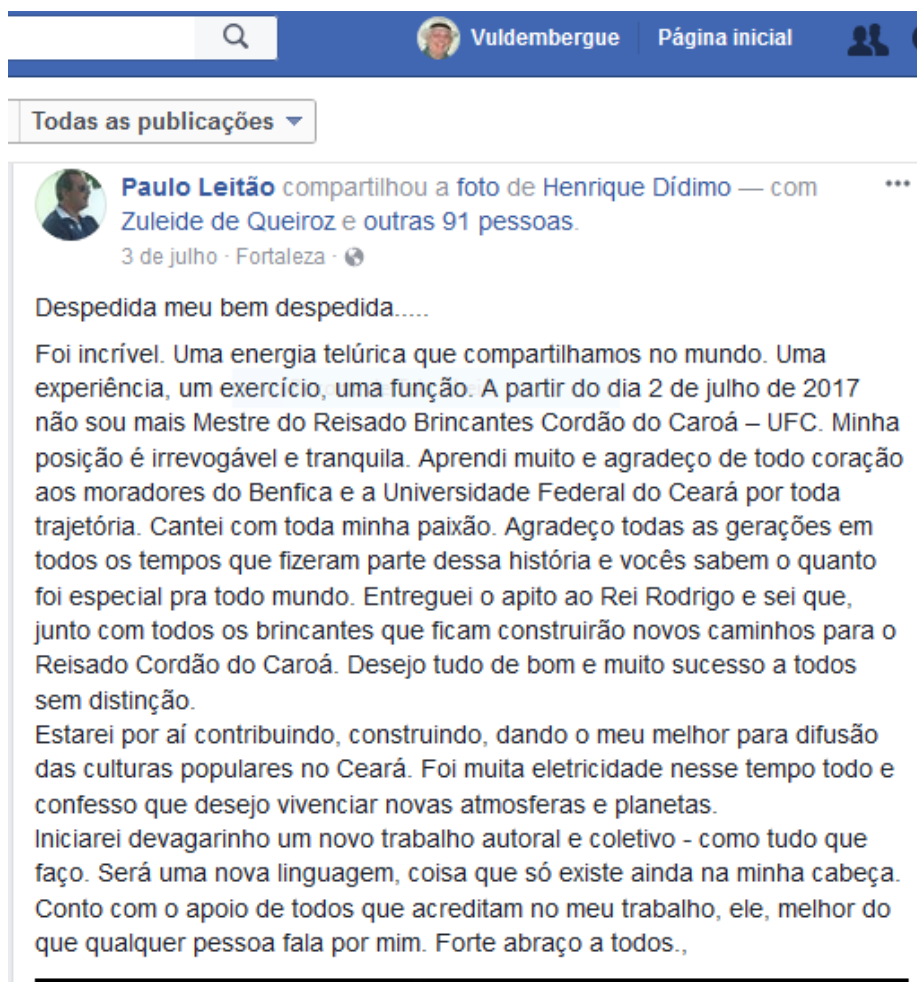


Figura 18 - Renúncia do então Mestre Paulo Leitão numa rede social

“Relativamente aos horários de ensaios e apresentações acontecem de modo informal, não se parecendo com sala de aula, em que os alunos têm horários a cumprir, apesar de haver uma grande responsabilidade dos integrantes da brincadeira” (FARIAS, 2015, p. 68). Interessante observar que os brincantes podem chegar nos horários mais convenientes, mesmo assim, a maioria chega tempestivamente.

No caso de algum dos integrantes chegar atrasado ou mesmo não comparecer a um evento relacionado com reunião de trabalho, de ensaio ou de apresentação oficial não há censura nem admoestação ainda que uma hierarquia mesmo que informal seja evidente, deixando transparecer certo grau de descontrolado ou até de desorganização. Isso também ocorre nas apresentações oficiais. No entanto, cada membro do grupo se esforça para não se atrasar a fim de não prejudicar todo o trabalho de apresentações por omissão ou falta.

Aliás, se observa, claramente, que essa situação em que simula descontrole e desorganização, embora não seja efetivamente uma realidade ou uma constante, no entanto foi um dos aspectos mais extraordinários causadores de descontentamentos, de brigas e de controvérsias, gerando conflitos importantes dentro da brincadeira.

A falta de um acompanhamento pedagógico por parte de professores da universidade e o excesso de autonomia do grupo Brincantes Cordão do Caroá frente à instituição gerou ao longo da sua trajetória de trabalho diversos conflitos entre os seus integrantes, havendo desentendimentos constantes e consequentemente o afastamento desses integrantes das atividades do grupo (SCHRADER. 2011, p. 106).

Outro aspecto interessante trata da continuidade das apresentações ou dos ensaios no caso de alguém faltar. Ou seja, o atraso na chegada ou a falta de algum ou de alguns integrantes do grupo não se constitui em fator de maior importância, haja vista que a brincadeira começa e evolui independentemente da presença de alguns, não se constituindo esse atraso ou falta em motivo de advertência ou censura. No entanto, fica evidente o descontentamento de alguns dos brincantes e isso muitas vezes são fatores decisivos para a quebra da harmonia, gerando assim, discordâncias, dissidências, disputas e prejudicando a convivência, resultando, muitas vezes, na saída de alguns dos integrantes da brincadeira.

Ressalta-se que, em virtude de nova direção do reisado (novo Coordenador, novo Mestre) seria natural uma mudança de rumo, uma mudança nas estratégias administrativas e lúdicas e nesse sentido, durante a apresentação da Abertura de Portas, em 03/12/2017, o Rei, Sr. Rodrigo de Paulo Oliveira, se dirigiu ao grupo de brincantes e assim se manifestou, denotando essa mudança de orientação quanto ao comportamento dos membros do reisado:

Nós estamos aqui com um grupo de amigos, de familiares, estamos aqui brincando, tirando essa brincadeira de reis, brincando de reisado, mas com seriedade, com orgulho, com paixão, com amor [...] dentro do reisado existe uma hierarquia... o rei, o mestre que devem... estão à frente da condução... então dentro dessa condução tem que existir o respeito, tem que existir obediência. (BRINCANTE J, 00038.MTS, 00':05").

Em relação aos aspectos financeiros, no início de suas atividades, o Reisado Cordão do Caroá dispunha dos apoios logístico e administrativo da UFC por meio da concessão de bolsas de extensão para alguns dos brincantes, além de convênios para captar recursos financeiros. Dessa forma, o Reisado conseguiu se fortalecer financeiramente ao ponto de planejar, patrocinar e executar o I Seminário de Arte e Educação, cujo evento realizou-se na Faculdade de Educação da UFC, no ano de 2003 e tinha como objetivo a capacitação da

comunidade além de outros interessados no conhecimento das nuances da cultura tradicional (SCHRADER, 2015). Com a renda obtida através da cobrança de inscrições para esse Seminário, o Reisado Cordão do Caroá conseguiu valores suficientes para a aquisição e melhoramento do seu figurino.

Importante ressaltar que até o ano de 2003, a Reisado foi autossuficiente em relação a recursos financeiros. A partir de 2013 o Cordão do Caroá sobreviveu com recursos financeiros provenientes de doação do então mestre Paulo Henrique dos Santos, do rei Rodrigo de Paulo e do brincante Rafael de Paulo. A partir do ano de 2014, a arrecadação financeira do Cordão do Caroá decorreu da participação em edital público da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará quando venceu uma das categorias que foi o “Natal de Luz”, cuja participação foram apresentações públicas para abrilhantar as festas natalinas promovidas por aquela Secretaria.

Então, em se tratando de finanças, em reunião oficial do Reisado, gravada em áudio com autorização dos participantes presentes, no dia 17 de agosto de 2017, às 15:15h, no gabinete do Professor Babi Fonteles, este questionou da seguinte forma os brincantes presentes que eram Rodrigo de Paulo, Rafael de Paulo, Marcelo Farias e este pesquisador: “Eu vou fazer mais uma pergunta aqui pra vocês: Em finanças, como é que vocês se viram pra poder sobreviver. O que que a Universidade tem proporcionado efetivamente além do bolsista né? O espaço ali. Mas assim, como é que vocês se viram para conseguir recursos?” (PROF. BABI FONTELES, 2017, Minha gravacao #7.m4a, 2’44”).

Tem uma história que... até o ano passado, até 2015, foi normal. Em 2016 a gente tentou fazer diferente. Até 2015, quem bancava... depois de 2013... depois que eu entrei... que eu não sei como é que era antes... as pessoas do grupo financiavam praticamente todo o reisado a vida toda, desde quando existia o Reisado Cordão do Caroá. Até 2013 eu não sei como funcionava essa parte. A partir de 2013 os integrantes entravam com... (BRINCANTE k, 2017, Minha gravacao #7.m4a, 3’05”). ‘Eu como observador vi o Paulo botar muito do bolso dele e é aí onde ele tinha o controle e o poder’ (PESQUISADOR, 2017, Minha gravacao #7.m4a, 3’50”). Depois quando a gente entrou aí que a gente teve já uma condição financeira melhor agora de uns anos pra cá, o Rodrigo, o Paulo entraram mais forte com a grana e eu já depois, quando o dinheiro deles acabava aí eu entrava (BRINCANTE k, 2017, Minha gravacao #7.m4a, 4’03”).

Tratando-se da formalização, da legalização como entidade, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá não tem personalidade jurídica própria, ou seja, juridicamente como uma firma comercial ou como uma entidade pública, o Cordão do Caroá não está inserido em nenhuma dessas categorias, ou seja, não possui Inscrição nos órgãos públicos como o Ministério

da Fazenda - Receita Federal através do CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica) ou na Secretaria de Finanças do Município, por meio de inscrição no ISS (Imposto sobre Serviços), mas apenas como Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará, aí sim, com documentação em dia, cadastrado e registrado.

Relativamente aos instrumentos musicais, neste momento, o Reisado Cordão do Caroá não possui cadastro desse patrimônio nem possui estrutura de acompanhamento nem de controle do que é sua propriedade ou de terceiros (brincantes), haja vista que muitas vezes o brincante utiliza seu próprio instrumento e ao deixar guardado na sede do reisado se confunde com os demais e nesse caso, fica difícil o reconhecimento do que é propriedade de um ou de outro. Essa situação se verifica também quanto as indumentárias, os entremeios, os entes fantasmagóricos, os adereços, enfim, nada do que o Cordão do Caroá dispõe como de sua propriedade ou como de propriedade de terceiros tem registro especial de patrimonialização, dificultando, dessa maneira a identificação do verdadeiro proprietário.

Essa situação é característica da política ou do comando do próprio Reisado que, não possuindo uma cabeça administrativa, como se verificou em outras partes deste trabalho, dificulta uma administração capaz de gerar ganhos inclusive pedagógicos.

No entanto, o atual Coordenador, prof. Babi Fonteles, em diversas reuniões tem se mostrado favorável à patrimonialização do acervo do Reisado como forma de preservar seu patrimônio assim como para servir de modelo administrativo de um coletivo cultural e possivelmente ajudando na parte pedagógica e facilitando a aprendizagem.

6.5 Quem são os brincantes do Reisado Cordão do Caroá?

A maioria dos reisados, principalmente aqueles que somente se apresentam durante o período natalino, é constituída por pessoas do povo, sem compromisso com a preservação, com a pesquisa e com a difusão da brincadeira, mas participam apenas como forma de divertimento e, quando muito, para “não deixar morrer a diversão”, como afirmam diversos brincantes, informalmente, reunindo-se apenas na véspera do Dia de Reis para pedir prendas de casa em casa, sem mais consequências.

Foi por meio da observação realizada e das entrevistas não estruturadas que confirmamos a composição o Reisado Brincantes Cordão do Caroá que é constituído por um

grupo de pessoas do povo e seus filhos, principalmente por alunos, ex-alunos e/ou funcionários da Universidade Federal do Ceará - UFC, que, durante o período natalino percorrem as ruas do bairro Benfica, onde se situa a sede do Reisado e de outras cidades, quando convidados, de porta em porta, cantando, tocando e dançando, e, evidentemente, anunciando o nascimento do Menino Jesus, e do mesmo modo, pedem prendas (objetos, comida, bebida, dinheiro, etc.), fazendo louvações e entoando cânticos, muitas vezes elogiando os donos dessas casas, no caso de sucesso nas prendas. Caso contrário, as músicas são de reprovação.

As Festas de Santos Reis contam com grande envolvimento da comunidade. Os moradores/devotos incentivam os Grupos de Reis, ajudando como podem. Muitas famílias fazem questão de recebê-los em suas casas, oferecendo lanches para os integrantes. Costureiras costumam destinar um pouco de seu tempo para a confecção das indumentárias e artistas plásticos doam um pouco de sua arte aos “Santos Reis”. Outros se destinam a acompanhar os Grupos em suas peregrinações pelas ruas das cidades, ajudando no que for preciso (TORRES e CAVALCANTE, 2008, p.204).

O grupo de integrantes do Cordão do Caroá foi composto por um grande número conforme aponta Schrader (2011, p. 90) ao afirmar que “no grupo Brincantes do Cordão do Caroá, o número de participantes do Reisado variou bastante ao longo da sua trajetória, chegando a ter um máximo de 40 brincantes nos ensaios e apresentações”.

No atual momento da realização desta pesquisa, o Reisado Brincante Cordão do Caroá, passou por diversas fases (às vezes litigiosas) que modificou sua formação, mas neste instante, é representado pelos seguintes integrantes:

- 1 professor da UFC (Coordenador do Programa)
- 2 alunos da UFC - batuqueiro e Mestre
- 1 secretária
- 1 Ex-aluno - Rei;
- 1 Contramestre
- 13 pessoas da comunidade, sendo:
 - 1 Rainha
 - 3 Batuqueiros
 - 3 príncipes
 - 3 embaixadoras
 - 3 princesas

O Reisado Brincantes Cordão do Caroá está atualmente composto, propositadamente, segundo seu então mestre Paulo Henrique, por um número reduzido de integrantes, estando com inscrições abertas para a seleção de novos interessados em participar da brincadeira.

Dessa forma, o grupo atual é composto por 19 (dezenove) integrantes, divididos entre mestre do reisado, contramestre, rei, rainha, batuqueiros, embaixadoras, princesas, príncipes sendo que alguns interpretam outros tipos conforme se observa adiante.

Também compõem, momentaneamente o reisado, isto é, no momento de algumas apresentações, como convidados, outros reisados “amigos”, que juntos, formam um novo grupo. É de se notar que ao juntarem-se os vários reisados, aquele que os convida é quem tem a primazia de mestre. Ou seja, o mestre que convida os outros grupos é quem dá as ordens e comanda as apresentações de um modo geral, através do som de um apito que torna-se um comando bastante respeitado, mas o mestre da brincadeira convidada mantém sua autonomia junto aos seus pares de grupo, inclusive comandando através do apito, função muito respeitada entre as brincadeiras populares, tornando-se uma espécie de uma ordem em que todos obedecem.

Tendo ativa participação na invenção e na confecção dos seus trajes e adereços, os integrantes do Reisado também mantêm uma intensa participação nos aspectos lúdicos conforme são descritas daqui em diante.

No entanto, faz-se importante verificar antes que, mesmo ao nascer e se firmar com cultura de origem africana, ou seja, de origem negra, já que os escravos tinham a pele negra, nos modernos tempos essa manifestação da cultura popular, o reisado, nomeadamente o Reisado Brincantes Cordão do Caroá, não apenas acolhe todas as raças, em particular a branca ou a de pele clara, maioria na cidade de Fortaleza (CE), como seus integrantes possuem, na sua maioria, escolaridade elevada por se tratar de alunos, familiares ou ex-alunos dos cursos superiores da própria Universidade que mantém esse Programa de Extensão, que também, na sua maioria, são de pele clara, no máximo de pele parda, demonstrando, dessa forma, boa harmonia e a boa convivência com os costumes dos negros, assim como entre as diversas raças e seus diversos níveis escolares.

Nunes e Videira (2011) sustentam uma imagem de que o reisado é “coisa de negro” mesmo que a realidade, verificada pela observação participativa periférica, revele uma situação contraditória. Interessante observar que, em virtude da falta de brincante com pele negra, os Mateus⁹² são obrigados a pintar o rosto na cor preta, para se travestir de preto, uma vez que na maioria das vezes o brincante Mateus não tem a pele preta, demonstrando assim, que o reisado não é somente “coisa de negro”.



Figura 19 - Mateus com rosto pintado de preto

Fica evidenciado, portanto, que o reisado faz parte das atividades da população como um todo, independentemente de ter a pele negra. A imagem a seguir demonstra e desmistifica a ideia de que reisado é “coisa de negro” porque não se percebe a presença de pessoas da raça negra. No entanto, é interessante observar que essa ideia de que não há pessoas de cor negra na formação do Reisado Cordão do Caróá, não está vinculada a um ambiente

⁹² Personagem do reisado.

preconceituoso ou sectário, todavia trata-se de uma sinalização de que o entendimento, a convivência, o respeito e a aceitação do outro fazem parte da cultura tradicional.



Figura 20 - Grupo de brincantes onde que não se verifica a presença de pessoas da raça negra.

Mesmo que a maioria da população seja de origem africana em virtude da grande miscigenação, a cidade abriga outras camadas sociais com origens e culturas distintas, especialmente a europeia, que deram e ainda dão suas contribuições quanto à religiosidade, ao comércio, aos mitos, à educação, à cultura de um modo geral, e, sendo assim, participam de alguma forma da vida comunitária incluindo as culturas tradicionais das quais compartilham e integram sem sobressaltos.

6.6 Quais personagens compõem o Reisado Brincantes Cordão do Caroá?

De acordo com Barroso (1996), os reisados se compõem de cânticos, danças, lutas de espadas, embaixadas diversas, tudo encenado por vários personagens, entre os quais se destacam o mestre, o rei, a rainha, os Mateus, os batuqueiros, os guerreiros, etc. sendo que os personagens podem ser encenados por homens ou mulheres, exceto a rainha que obrigatoriamente é uma criança do sexo feminino, mas, no entanto, grande parte dos reisados quebra essa regra e admite como rainha mulheres, inclusive maiores de idade, como aconteceu, exatamente com o Reisado Brincantes Cordão do Caroá, no início de sua existência como Programa de Extensão da UFC em que a rainha era uma mulher adulta, uma vez que, naquele momento de criação do Reisado, não havia, entre os alunos da UFC, crianças do sexo feminino que pudessem encarnar o papel de rainha de acordo com os ditames da tradição popular.

Comumente, uma companhia de Reisado de Congo compõe-se das seguintes figuras: Rei, Mestre, Contramestre, dois Embaixadores, dois Guias, Dois Contraguias, dois Coices, Dois Contracoices, quatro figurinhas (também chamadas de Marujos ou Romeirinhos, sendo que os dois derradeiros são os Bandeirinhas) e dois Mateus (com nomes diferentes, tipo Cravo Branco e Flor do Dia). Algumas vezes, aparecem também a Rainha e a Catirina, obrigatórias na parte dos Quilombos. Os tocadores (zabumbeiros, violonistas, violeiros, rabequeiros, sanfoneiros, pandeiristas, tocadores de caixa, de triangulo, de ganzá, etc.) não são considerados da companhia, mesmo que trabalhem costumeiramente com ela. Eles são contratados por fora, apenas acompanham a companhia como agregados (BARROSO, 1996, p. 84).

Parece ser evidente haver uma hierarquia entre os personagens do reisado, como de fato há, no momento em que o mestre detém o poder central, ainda que, aparentemente, não seja um poder ditatorial. Há também uma hierarquia muito aproximada com as cortes da idade média além da inspiração vinda dos engenhos de açúcar e das sociedades canavieiras do tempo do Brasil em processo de colonização.

Dessa forma, a figura do rei, conforme se verá mais à frente, se parece muito com o senhor de engenho quando demonstrava certa distância dos escravos ao mesmo tempo em que se revestia da justiça e da bondade (BARROSO, 1996). Da mesma forma, no reisado o rei também mantém distância dos brincantes e se comunica com eles através do Mestre, conforme atesta Barroso (1996, p. 85) ao afirmar que “também no reisado, o Rei mantém-se distante e comunica-se com os brincantes através do Mestre (uma espécie de feitor), com quem fica o encargo da disciplina e da organização da brincadeira”.

Personagens do Reisado

Rei – Carrega nas mãos uma espada e, às vezes, também um cetro

Rainha – É representada por uma menina, com vestido branco ou rosa, coroa na cabeça e ramalhete de flores nas mãos

Mestre – Rege o espetáculo. Usa apitos e gestos para comandar o andamento das execuções musicais

Mateus – É o personagem cômico do Reisado e leva o pandeiro

Boi – É o contraste entre a fragilidade do homem e a força bruta de um boi

Burrinha – Por testemunhar o nascimento de Cristo, é considerado como um animal sagrado para o sertanejo

Jaraguá – Dança em passos miúdos, mas de vez em quando investe aos saltos. Vai de um lado para o outro batendo as queixadas, fingindo morder

Figura 21 - Personagens do reisado

Fonte: <<https://bit.ly/2MikFKc>>

6.6.1 O Mestre

Tocando seus instrumentos ao mesmo tempo em que dançam e cantam, de maneira harmoniosa, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá desenvolve suas atividades lúdicas ainda que não conte com todos os personagens como os Mateus, por exemplo, no entanto a animação dos entes fantásticos é feita, revezando-se entre os integrantes da brincadeira em que cada um atribui vida a um ou mais personagens. “Gaspar (2009) afirma que as figuras dramáticas são tipos humanos ou animais e entes fantásticos, que humanizadas, se apresentam com animação e energia” (FARIAS, 2015, p. 74).

Para Farias (2015, p. 74-75), “o Mestre é a figura central do reisado, posto que ele é quem o governa e deve conhecer tudo sobre a brincadeira, incluindo sua gênese, seus entremezes, os cânticos, os rituais, as lutas, o figural e o figurino, a espiritualidade contida nas diversas fases das festas, etc.”. Portanto, para que tenha condições de ensinar pelo contato ou pela imitação ou de transmitir a tradição de geração a geração, o mestre precisa conhecer todas as linhas e entrelinhas da brincadeira.

Igualmente, compete ao Mestre, se for proprietário do reisado, a orientação e a parte relativa à administração do grupo no que diz respeito ao acerto de apresentações, à marcação de dias e horários para os ensaios, à entrada e à saída dos brincantes, à atribuição de responsabilidades, à compra e o armazenamento dos figurinos, à preservação e manutenção das normas de comportamento e à disciplina no grupo de brincantes (BARROSO, 1996).

Nota-se, portanto, a enorme importância dada ao Mestre sendo por isso exigida uma extensa preparação e um duradouro aprendizado. É precisamente o Mestre “que detém toda a memória do Reisado, sendo capaz não apenas de criar peças e improvisar diálogos, mas de narrar de memória todo o desenrolar do espetáculo que dura muitas horas” (BARROSO, 1996, p. 91).



Figura 22 - Paulo Henrique Leitão Leitão - Mestre do reisado Brincantes Cordão do Caroá até junho/2017.



Figura 23 - Atual Mestre do Reisado Cordão do Caroá, Rafael de Paulo, a partir de julho/2017.

Dá para se perceber que o Mestre precisa ser um líder que detém a incondicional aceitação dos membros do grupo incluindo até mesmo a vida comunitária, transformando-se em conselheiro e orientador dos brincantes. É exatamente por esses motivos que os mestres mais novos possuem grande reverência, devoção e admiração pelos mestres mais antigos, sobretudo aqueles que os iniciaram no reisado. “É notável a reverência que os mestres mais novos e brincantes do reisado em geral dedicam aos Mestres mais antigos, principalmente àqueles que os iniciaram na brincadeira” (BARROSO, 1996, p. 91).

Ao deter toda a gama de conhecimentos técnicos e simbolismos diversos, o Mestre do Reisado Brincantes Cordão do Caroá se transforma em líder ou mesmo uma espécie de superior ainda que sua autoridade não se revista de caracteres opressores, mas passe a ser um moderador e agregador, ao mesmo tempo um facilitador e o maior motivador ao conduzir o grupo nas apresentações, nos ensaios, nas reuniões, etc.

De acordo com Gaspar (2009), o Mestre representa o maior personagem do reisado, conforme o extrato a seguir:

O Mestre é o regente do espetáculo. Utilizando apitos, gestos e ordens, comanda a entrada e saída de peças e o andamento das execuções musicais. Usa um chapéu forrado de cetim, de aba dobrada na testa (como o dos cangaceiros), adornado com muitos espelinhos, bordados dourados e flores artificiais, de onde pendem fitas compridas de várias cores; saiote de cetim ou cetineta de cores vivas, até a altura dos joelhos, enfeitado com gregas e galões, tendo por baixo saia branca, com babados; blusa, peitoral e capa.

Para Barroso (1996, p. 90), o mestre é “o encenador do Reisado, o diretor de cena que atua dentro do próprio espetáculo, sendo também ator e personagem. É ele que toma toda a iniciativa, tira peças cantando os solos, puxa os passos, apita para iniciar ou parar as diversas partes.

Percebe-se, dessa maneira, a importância do Mestre do reisado dentro da brincadeira, o que deixa a maioria dos brincantes segura de suas responsabilidades e obrigações, ao mesmo tempo que permite grande tranquilidade no clima organizacional.

Lá no Juazeiro tem vários reisados, cada reisado tem a sua cor, tem o seu modo de dançar, tem o seu modo de jogar espada, tem o seu modo de louvar, tem o seu próprio ritual. Cada um tem seu próprio ritual e tem uma hierarquia. [...] Pra ser mestre antes tem que ser contramestre, e antes tem que ser rei, e antes tem que ser guerreiro, [...] Quando você é contramestre e quer virar mestre, aí você sai do reisado do seu mestre e monta um reisado pra você. [...] Dessa separação, às vezes essa separação é

conturbada e as vezes não é. Depende da situação. (BRINCANTE A, CD ROOM, Voz 004.m4a, 02'05").

No caso do Reisado Cordão do Caroá, há dois aspectos importantes a se destacar. O primeiro se relaciona com o início desta pesquisa, ainda no ano de 2014, quando da minha Dissertação de Mestrado em que o Sr. Paulo Henrique Leitão era o mestre, tendo deixado esta brincadeira em 02 de julho de 2017. O segundo, evidentemente, tem a ver com a continuidade e com a substituição do antigo mestre pelo atual, Sr. Rafael de Paulo.

Nessa relação do mestre com o reisado e vice-versa, destaca-se a grande importância e a atenção que o então mestre Paulo Henrique Leitão dedicou ao longo de seus mais de 17 anos à frente do Reisado Cordão do Caroá desde seus primórdios, quando ainda se denominava “Grupo Brincantes” até os dias que antecederam sua renúncia ao cargo. É merecedor de destaque, também, o fato de que foi o então mestre quem viabilizou todo o aprendizado do Reisado, haja vista que os brincantes não conheciam “nada”, ou quase nada, sobre a brincadeira, ao se deslocar para as cidades do Cariri cearense, em particular, Juazeiro do Norte, com a finalidade de pesquisar e aprender sobre o reisado e outras manifestações culturais tradicionais, como o Bumba meu Boi, o Maracatu, etc.

Ressalta-se também, que as viagens ao Cariri cearense com o objetivo de pesquisa foi possível e teve o apoio da Universidade Federal do Ceará que patrocinou, em diversas oportunidades, o transporte e a estadia dos brincantes naquelas localidades para participarem dos festejos e apresentações dos reisados daqueles lugares na expectativa de uma aprendizagem capaz de transformar aquele grupo de brincantes em verdadeiros integrantes de um reisado real.

E foi o que efetivamente aconteceu, também por ser um Programa de Extensão da própria Universidade. O grupo de brincantes se desenvolveu, criou raízes próprias, cresceu como Programa de Extensão, tornou-se conhecido e famoso. “A repercussão da atividade cresceu junto aos estudantes e ao corpo docente da Universidade e as intervenções culturais através dos saraus passaram a acontecer nos encontros estaduais, regionais e nacionais dos estudantes de pedagogia [...]” (SCHRADER, 2011, p. 57). Ainda de acordo com esse autor, à medida do crescimento das necessidades instrumentais do grupo foi incorporado novo instrumental percussivo com o propósito de satisfazer os imperativos de sonoridades, de ritmos e de timbres diversos, ampliando, dessa forma, a sonoridade percussiva do Reisado.

O instrumental percussivo do grupo Brincantes Cordão do Caroá cresce na medida em que sentiam a necessidade de incorporar outras sonoridades rítmicas e timbrísticas às suas intervenções artísticas, assim como aumentar o número de instrumentistas na percussão, buscando amplificar a intensidade sonora percussiva (SCHRADER, 2011, p. 67).

Neste momento, o Mestre do Reisado Cordão do Caroá é o Sr. Rafael de Paulo, membro do reisado desde o ano de 2002, quando aluno do curso de Pedagogia da UFC. O mestre atual possui grande experiência no reisado em estudo haja vista que participa de suas atividades desde o início e por isso mesmo é detentor de um conhecimento que o credencia ao posto de mestre do Reisado Brincantes Cordão do Caroá.

6.6.2 O Contramestre

Outra figura da maior importância dentro do reisado é o Contramestre, “também encontrado no engenho de açúcar” (BARROSO, 1986, p. 85), constituindo-se na segunda pessoa de maior destaque e substituto eventual e natural do mestre em todas as suas atribuições, mesmo quando o dono do reisado não for o próprio Mestre. Sua importância se dá, também, por ser o sucessor legítimo do Mestre, ao mesmo tempo em que é o candidato nato à criação de um novo reisado em que nele seja o seu Mestre.

Para Gaspar (2014), “o Contramestre é o responsável pelo Reisado na ausência do Mestre. Seu traje é semelhante ao daquele, só que menos pomposo”. O Contramestre constitui-se no sucessor natural do Mestre, no caso deste se desligar do reisado ao qual está vinculado, levando em conta que existem inúmeras possibilidades de acontecer desde uma cisão até mesmo uma saída voluntária de um grupo de brincantes.

O que se percebe é que o Mestre, na maioria das vezes é o próprio “dono” do reisado, incluindo o próprio nome do grupo e até seus particulares modos de apresentação já que muitos mestres adotam práticas, fantasias, danças, cânticos e modos de convivência diferenciados. Nesse sentido, o Contramestre é, normalmente, “filho do dono” e assim, a sucessão raramente acontece, a não ser por morte do Mestre.

Por tudo isso, significa dizer que o Contramestre que desejar ser um Mestre terá que se desligar do grupo ao qual funciona como Contramestre para fundar ou criar um novo grupo, um novo reisado onde seja o seu Mestre, conforme explica o Brincante A, abaixo:

Cada reisado tem a sua cor, tem o seu modo de dançar, tem seu modo de jogar espada, tem seu modo de louvar, tem o seu próprio ritual. Cada um tem o seu próprio ritual e tem uma hierarquia. [...] porque pra ser mestre, antes tem que ser contramestre, e antes tem que ser rei, e antes tem que ser guerreiro [...] Quando você é contramestre e quer virar mestre, aí você sai do reisado do seu mestre e monta um reisado pra você. Nessa separação, as vezes é uma separação conturbada, e as vezes não é, depende da situação (BRINCANTE A, CD ROOM, Voz 004, 02'10”).

6.6.3 O Rei

A terceira figura em importância no reisado é exatamente o Rei. Ele aparece entre duas filas de brincantes, logo depois do mestre. De acordo com Barroso (1996, p. 92) “o Rei é a terceira figura do Reisado. Seu traje deve ser o mais bonito e enfeitado [...] porta uma coroa na cabeça e nas mãos traz uma espada”. Então, para a manutenção da tradição, a o rei deve ser renovado e entronizado a cada ano, precisamente no Dia de Reis. Essa entronização é representada pela colocação do Rei num trono, ladeado pela Rainha, que, conforme será descrito logo a seguir, trata-se de uma menina com vestes apropriadas. Durante a pesquisa de campo deste trabalho, no entanto, percebeu-se a ausência da cerimonia de entronamento, até porque no Reisado Brincantes Cordão do Caroá não há o trono propriamente dito.

O traje do Rei deve ser mais bonito e enfeitado. Veste saíote ou calção e blusa de mangas compridas de cores iguais, peitoral, manto de cores diferentes em tecido brilhante (cetim ou laquê); calça sapato tênis (tipo conga), meióes coloridos e na cabeça uma coroa feita nos moldes das dos reis ocidentais, semelhante a das outras figuras, porém encimada por uma cruz; levam nas mãos uma espada e, às vezes, também um cetro. Durante o cortejo os Reis vêm na frente, logo atrás do Mestre e do Contramestre (GASPAR, 2009).



Figura 24 – Rodrigo de Paulo, Rei, com sua capa e espada

6.6.4 A Rainha

De acordo com Barroso (1996), no reisado de Congo, a rainha participa da brincadeira de forma passiva. Para esse pesquisador, a rainha mantém uma semelhança com as senhoras de engenho quando estas viviam sedentária e contemplativamente, espelhando, dessa forma, a atitude passiva da rainha do Reisado atual, apesar de que no Cordão do Caroá observei que a rainha dança e brinca e participa ativamente do ritual, transformando-se, dessa maneira, em um dos personagens mais importantes e significativos, haja vista que deve ser uma criança que ainda não tenha menstruado, não se conhecendo a razão desse tipo de diretriz. “A Rainha, como dissemos, é uma menina, com vestido ‘de festa’, branco ou rosa (de preferência), pequena coroa na cabeça e ramalhete de flores na mão” (BARROSO, 1996, p. 93). No entanto, no Cordão do Caroá, a rainha empunha, invariavelmente, uma espada no lugar do ramalhete de flores, como mostra a figura 25 a seguir.

Justificando o fato do Reisado Cordão de Caroá já ter tido uma rainha adulta, maior de idade, e teoricamente já ter menstruado, o Brincante H (Minha Gravação #12.m4a, 05:23), diz que:

[...] não, não tem que ser. Como não é regra também que a rainha deve ser mudada quando ela menstrua, mas não é regra. É algo que alguns grupos utilizam. Quando ela menstrua, não pode ser mais ela, aí colocam outra, mas alguns grupos não, elas ficam por um bom tempo. O negócio é porque, quando o reisado [Cordão do Caroá] começou, o Reisado ele era formado só por estudantes universitários, não tinha família, não tinha crianças frequentando a universidade, era só os que frequentavam e os amigos dos que frequentavam.

A ideia de que a rainha deve ser trocada por outra menina quando aquela menstrua parece ter sua origem no imaginário de outra manifestação cultural, originária do Estado de Pernambuco, mas bastante forte no Ceará, notadamente na cidade de Fortaleza. Trata-se do Maracatu⁹³. Nessa manifestação cultural há a figura da Calunga que, segundo Câmara Cascudo (s/d. p. 230) é uma “boneca figurinha de pano, madeira, osso ou metal representando a forma humana ou animal”. A calunga representava, para o povo banto⁹⁴, uma entidade espiritual que

⁹³ O Maracatu é uma dança folclórica de origem afro-brasileira, típica do estado de Pernambuco. Surgiu em meados do século XVIII, a partir da miscigenação musical das culturas portuguesa, indígena e africana. É uma dança de cortejo associada aos reis congos. Os maracatus, tradicionalmente, surgiram e se desenvolveram ligados às irmandades negras do Rosário. Nos maracatus há um forte componente religioso. Como as irmandades foram, com o passar do tempo, perdendo força, os maracatus passaram a fazer suas apresentações durante o Carnaval. (Fonte: <<https://bit.ly/2NHhIWA>>).

⁹⁴ Tronco linguístico, ou seja, é uma língua que deu origem a diversas outras línguas africanas. Hoje são mais de 400 grupos étnicos que falam línguas bantas, todos eles ao sul da linha do Equador. (Fonte: <<https://bit.ly/2MGiua2>>).

se manifesta através das forças da natureza, mas associada à morte ou ao inferno e ao mar. Para o Maracatu cearense, a Calunga representa uma menina que, ao menstruar, deve ceder o lugar a outra.



Figura 25 - Um brincante e a Rainha do Reisado Brincantes Cordão do Caroá

6.6.5 Os Mateus

Uma das melhores descrições da figura do Mateus é feita por Barroso (1966, p. 93) quando escreve o seguinte:

Cartola vermelha (que chama de cafuringa) enfeitada de espelhos e fitas sobre a cabeça. [...]. Óculos escuros, rosto pintado de preto (com tisma de panela e vaselina) mesmo que já seja negro, uniforme de cangaceiro, com revólver, cartucheira e pente de balas atravessado no peito (antigamente carregava uma espingarda de bambu nos ombros), junto com um enorme rosário (feito com semente de mucunã ou manucaba, pedaços de espiga de milho, carretéis de linha, pequenas bonecas de plástico ou madeira etc.), no qual reza um irreverente “Pai Nosso”. Numa mão leva um pandeiro ou um ganzá e na outra uma “macaca” (espécie de chicote), com a qual corre em perseguição aos meninos e surra os personagens grotescos. Assim é o Mateus, negro e ex-escravo, a segunda figura mais importante na estrutura de personagens do Reisado e, certamente, a primeira na preferência do público. ‘É a graça do Reisado’, como diz o mestre Antônio Félix.

Por estarem na linha de frente do reisado, os Mateus são também figuras excepcionais haja vista que são eles que apresentam “o mundo invertido”, conforme declara Barroso (1996, p. 93), isto porque fantasiam brincadeiras, ocupam o trono do Rei (quando o

reisado dispõe de um trono), provocam o público que assiste à apresentação, fazem palhaçadas, etc. causando “um contraponto entre o sagrado e a ironia do Mateus, que quebra essa dimensão do sagrado pra criar um equilíbrio com o profano”, conforme depoimento do então Mestre do reisado Paulo Henrique Leitão.

Os Mateus, que sempre aparecem em dupla, usam trajes diferentes dos outros figurantes: vestem paletós e calças de tecido xadrez, usam um grande chapéu afunilado que chamam de cafuringa, com espelhos e fitas coloridas, óculos escuros, rosto pintado de preto, geralmente com tina de panela ou vaselina e levam nas mãos os pandeiros. São os personagens cômicos do Reisado, junto com a Catirina. Conhecida antigamente como Lica, a Catirina é a noiva do Mateus. Veste-se de preto, traz um pano amarrado na cabeça, o rosto pintado de preto e um chicote nas mãos, com o qual corre atrás das moças e crianças (GASPAR, 2009).

Em suas palavras, Raimundo Nonato, mestre em Juazeiro do Norte (CE), conforme Barroso (1996, p. 94) “o Mateu é feito por natureza, num tem exercício pra Mateu. Ele tem que ser engraçado, precisa ter aquelas comédia. Tem que ser caba bem saído, bem engraçado, danado mermo. De cara bem lisa. O caba sendo gracento, dá pra Mateu” (sic).



Figura 26 - Mateus

Fonte da imagem: <http://migre.me/oLVes>

No reisado, os Mateus são representados por uma dupla que desempenha funções expressivas e cômicas cujos cognomes são “Cravo Branco e se caracteriza por ser esperto, astucioso, ligeiro, e o outro, com o nome de Flor do Dia se apresenta como um bobo e assim, desempenham papéis importantes nas apresentações da brincadeira, despertando alegria e interesse do público” (FARIAS, 2015, p. 78). “Mas o Mateus, no Reisado, tem ainda outras atribuições. É ele um dos principais responsáveis junto com o Mestre, pela organização da brincadeira. [...] Interessante, o responsável pelo riso no Reisado é também o responsável pela ordem” (BARROSO, 1996, p. 96).

Até o momento desta pesquisa, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá não dispunha dos personagens Mateus. Com isso, a brincadeira corre o risco de sofrer mutações ao se adaptar a uma realidade social em movimento, como acontece em outros departamentos do próprio Reisado Cordão do Caroá. No entanto, há a intenção dos integrantes do grupo em convocar alguém dos próprios brincantes ou mesmo de fora da brincadeira para, exercer as funções de Mateus, de acordo com a declaração do então Mestre Paulo Henrique: “Nós estamos sem o palhaço Mateus. Eu não sei porque, mas eu tive uma vontade muito grande hoje de um palhaço Mateus, qualquer que fosse” (CD ROOM, Voz 010, 01’28”).

A expressão acima “qualquer que fosse” do então mestre do reisado, Paulo Henrique guarda uma situação em que demonstra a importância dos Mateus na brincadeira, além da falta que faz, cuja lacuna é praticamente impossível de ser preenchida, não apenas por ser uma espécie particular de indivíduo, com características peculiares, com jeitos e trejeitos engraçados e brincalhões, como também por se tratar das próprias funções que eles representam ao organizar o andamento das apresentações, por exemplo. E assim, o Cordão do Caroá promove uma mutação na brincadeira para se adaptar às circunstâncias e às conveniências.

6.6.6 Outros personagens

Faz parte da composição do reisado, a ala dos batuqueiros que se encarregam do provimento dos ritmos e da percussão e tocam outros instrumentos, como a caixa e a alfaia⁹⁵, especialmente o pífano, no acompanhamento musical e também no andamento pelas ruas quando em cortejo. Além desses batuqueiros, há ainda os guerreiros que, por sua vez,

⁹⁵ Instrumento musical da família dos membranofones (o som é obtido através da membrana ou pele) com volume determinado pelo tocador, utilizado principalmente no ritmo do Maracatu, e também usado no Coco-de-Roda e Ciranda (Fonte: <<https://bit.ly/2NcdCJg>>).

promovem lutas de espadas, cantam, dançam “à frente do grupo, servindo como uma espécie de abre alas” (FARIAS, 2015, p. 78).

O Reisado Brincantes Cordão do Caroá apresenta ainda alguns dos seus integrantes que se travestem com alegorias como os entes fantásticos, a Burrinha, o Jaraguá, o Boi, o Anjo, constituindo-se no miolo⁹⁶ aquele que se veste com essas fantasias, proporcionando um visual ao mesmo tempo bonito, alegre e diferente.

Barroso (1996, p. 97) argumenta que “as demais figuras formam o coro do Reisado. Têm participação ativa apenas nas batalhas, nas danças e no canto, respondendo ao solo do Mestre” e conclui assegurando que “a incorporação das figuras pelos brincantes se dá por um processo de desencantamento, que faz com que homens e mulheres simples, do povo trabalhador, tirem de si figuras de Reis e Rainhas, Santos e Guerreiros, que trazem ocultas” (BARROSO, 2008, p. 2).

As outras figuras formam o coro do Reisado, que participam ativamente apenas nas batalhas, nas danças e no canto, quando respondem ao solo do Mestre. Formam duas fileiras simétricas, organizadas hierarquicamente e posicionadas uma do lado direito outra do lado esquerdo do Mestre (GASPAR, 2009).



Figura 27 - Brincante-batuqueiro com seu traje típico

⁹⁶ Designação mais usual na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, nas brincadeiras de “bumba-meu-boi”.

Para a pesquisadora Nunes (2007), o *figural*⁹⁷ é composto de muitas figuras dramáticas:

Uma companhia de *reisado* compõe-se das seguintes figuras: o Mestre, o Palhaço Mateus, o *contraestre*, o *embaixador*, *contraçuia*, *figurinha*, *figural*, *bandeirinha*, *contraçoice* e as *majestades*: o rei, a rainha, o príncipe e a princesa. Estes personagens formam o *figural*, que compõem o corpo permanente da brincadeira. [...] Além destas figuras, numa apresentação de *reisado* são utilizados também os “*entremeios*” (*corruptela* de *entremezes*) que são pequenas encenações que intercalam a execução das peças. Nestas apresentações várias personagens entram em cena numa ação improvisada e divertida: Boi, Sereia, Alma, Catirina, Sapo, Jaraguá, Guriabá, dentre outros (NUNES, 2007, p. 115-116).

Não obstante possuir uma grande variedade de personagens, o *reisado* não necessita de todos eles para funcionar a contento. Ou seja, a existência de determinadas figuras dramáticas não implica necessariamente na sua aparição nas apresentações, para que o *reisado* preencha suas funções. Essa situação é visível no *Cordão do Caroá* ao se perceber a ausência de uma das figuras mais importantes que são os *Mateus*, palhaços que tornam a brincadeira muito mais alegre e dos quais falamos à frente.

Essa situação pode se constituir numa mutação da cultura tradicional visualizando-se para um futuro a sua supressão total além do desaparecimento de outros personagens, a substituição de uma figura por outra como foi o caso da rainha do *Cordão do Caroá* que no seu início foi uma mulher adulta ao invés de uma criança como manda a tradição, ou mesmo o surgimento de um novo *reisado* diferente da manifestação cultural tradicional.

Mesmo com esse vazio, o *Reisado* se apresenta naturalmente costumando ser bastante aplaudido como se estivesse totalmente constituído. Isso se dá, também, porque grande parte da população e até mesmo de participantes, simpatizantes e expectadores mais próximos não conhecem a brincadeira o suficiente para notar a falta de algum personagem, ainda que as apresentações não se tornem comprometidas pela falta ou ausência momentânea.

6.7 Que artefatos e adereços os brincantes constroem ou confeccionam?

É muito extensa a lista de artefatos e adereços que os brincantes dos *reisados* criam e confeccionam, através da técnica da *bricolagem*, para abrilhantar suas apresentações. Assim, as capas, as diversas vestes, as coroas, as espadas, os instrumentos musicais na maioria das

⁹⁷ “O *figural* é composto de figuras, personagens que compõem o corpo permanente da brincadeira. Está organizado em uma hierarquia que vai do Mestre ao *Bandeirinha*” (BARROSO, 1986, p. 89).

vezes são elaborados pelos próprios brincantes dos reisados, notando-se, que no caso do Cordão do Caroá, as coroas devem ser criadas e confeccionadas pelos próprios donos, não se permitindo a participação dos pares nessa tarefa, ainda que uma ajuda ou uma orientação verbal possam ser aceitas. O motivo desse tipo de tradição parece ser o fato de que os mitos e crenças dos brincantes atribuem “alma” e “vida” às suas criações, tornando sagrados esses objetos.

O Reisado utiliza, rigorosamente, a frase de José Martí⁹⁸ (1853-1895), citada por Figueiroa, Prieto e Gutierrez (1974, p. 11) segundo a qual, “o trabalho manual proporciona vantagens físicas, mentais e morais”. O então mestre do reisado Paulo Henrique Leitão resumiu esse momento, por meio de uma entrevista concedida à Televisão (TV União).

Isso é uma metodologia de trabalho de cada um vai compondo a partir dos elementos que seleciona uma representação sobre os signos e símbolos do Nordeste, do Ceará em especial. Então cada pessoa, você vê que varia o formato, os elementos, é através de uma construção coletiva [...] agora no Benfica, continuando na sede, fazendo as coroas na sede do Programa de Extensão tem uma metodologia realmente de bricolagem, mas de criação coletiva. O que a gente quer dizer? É o tempo, são as romarias, são as representações dos valores que estão nas moedas, então tem todo um significado que é bem profundo (LEITÃO, 2013⁹⁹).

Assim, constituindo-se num dos destaques mais importantes e ao mesmo tempo em visuais emblemáticos, os reisados têm no seu figural uma participação inegavelmente fundamental para a manutenção da brincadeira como cultura tradicional pela demonstração inequívoca de criatividade, dedicação e interesse, abrangendo a criação e a sua própria construção física.

⁹⁸ José Martí foi um político, intelectual, jornalista, filósofo, poeta e maçom cubano, criador do Partido Revolucionário Cubano (PRC) e organizador da Guerra de 1895 ou Guerra Necessária. Seu pensamento transcendeu as fronteiras de sua Cuba natal para adquirir um caráter universal. Em seu país natal, também é conhecido como ‘El apóstol’. Fonte: <<https://bit.ly/2gx9Ebj>>.

⁹⁹ Entrevista gravada em vídeo para a TV União, em 26/12/2013.



Figura 28 - Coroa de um brincante do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, ricamente adornada

Em relação ao figural, Barroso (1996) afiança que:

O Figural é o conjunto de figuras, personagens que compõem o corpo permanente da brincadeira. Está organizado em uma hierarquia que vão do Mestre ao Bandeirinha. Funciona esta hierarquia como um escalão de poder que o brincante percorre desde que entra na companhia, ainda menino até ascender aos postos mais altos e eventualmente tornar-se mestre (BARROSO, 1996, p. 89).

Referindo-se ao Reisado Brincantes Cordão do Caroá, Farias (2015, p. 81) afirma que, através da técnica da bricolagem e que os próprios brincantes assumem suas crenças e simbologias, “o figurino é confeccionado pelos próprios brincantes a partir dos materiais disponíveis (moedas, pequenos espelhos, bijuterias, cruzes, santos, colas, arames, tecidos, papel, rebites, botões de diversos tamanhos e cores, fitas, cordas, etc.)”.



Figura 29 - Brincantes confeccionando seus adereços



Figura 30 - Crianças aprendendo a confeccionar um boi

Ao complementar, Mello e Souza (2006) afirma que:

Os mantos, roupas especiais, coroas, cetros e tronos são descritos por diversos observadores das congadas e aparecem em imagens que registra essas ocasiões. As roupas provavelmente eram feitas por iniciativa das pessoas que as vestiam, sendo mais um indício do esforço financeiro exigido (MELLO E SOUZA, 2006, p. 217).

Se percebe com nitidez que as atividades do Reisado Brincantes Cordão do Caroá são, da mesma forma que as demais brincadeiras tradicionais como as quadrilhas de S. João, os *autos* natalinos ou as diversas comemorações que a sociedade tem como padrão, concebidas, planejadas ou executadas utilizando-se de diversos materiais e temas, de várias modalidades de danças e de lutas, de diversas coreográficas oriundas de outras manifestações culturais, tornando um trabalho de bricolagem no sentido de que utilizam-se pedaços ou partes de variadas artes de diferentes matizes, de muitas criações próprias e de muita interação.

Constituindo essa atividade na utilização da prática ou da técnica da bricolagem, denota-se que o termo bricolagem neste trabalho e no âmbito das tradições populares, em especial no Reisado Brincantes Cordão do Caroá, vai além do clássico entendimento de Lévy-Strauss (1997), segundo o qual trata-se daquela pessoa que trabalha com as mãos e utiliza restos de materiais originados das artes com a intenção de produzir um produto diferente daquele cujo material deu origem.

Então, bricolagem, nesta pesquisa e no contexto do Cordão do Caroá pode ser a utilização de variados materiais para a construção ou confecção de uma coroa ou de uma capa ou de uma espada ou de um pífano da mesma forma que pode ser a elaboração de um pensamento proveniente de muitos outros, numa espécie de bricolagem intelectual. Pode ser também a concepção de um ente fantasmagórico ou de uma dança ou de uma coreografia uma

vez que nem todas as danças, peças, coreografias e rituais são exatamente iguais às aquelas que foram pesquisados nos diversos ambientes em que o Cordão do Caroá visitou com a intenção de beber daquelas fontes, configurando-se assim, como uma bricolagem de bricolagens.

Dessa forma, tendo surgido com a pretensão e necessidade de entender o “outro”, principalmente o “primitivo”, a pesquisa etnográfica transformou-se numa forma de busca de informações que permitem a possibilidade de entender ou compreender uma determinada cultura ou povo ou situação. Sendo assim, as diversas formas utilizadas para encontrar prováveis respostas para a curiosidade de quem está pesquisando são, de fato, os diferentes “materiais” que esse etnopsiquisador dispõe para compor seu raciocínio acerca daquilo que observa, transformando-se, por conseguinte, num *bricoleur* ao buscar, tratar, analisar, entender, interpretar, juntar e concluir as diversas informações.

Sendo então, a pesquisa qualitativa a reunião de diversas práticas materiais e interpretativas e de atividades que direcionam o etnopsiquisador, este se transforma num “bricolador” ao manejar, reunindo e costurando conteúdos, observações, situações e práticas diferentes.

6.8 Como os brincantes são iniciados nos “mistérios” ou na prática cultural do grupo?

São duas as maneiras de ingresso no Reisado Brincantes Cordão do Caroá: através de convite feito pelos integrantes da brincadeira ou por meio de seleção pública, através de editais realizados pelo próprio Programa de Extensão.

Em se tratando de seleção pública por meio de chamamento por edital, na maioria das vezes, faz-se necessária uma entrevista com o pretendente a brincante com a finalidade de prospectar os interesses, as razões e principalmente o conhecimento que já traz consigo sobre o reisado e suas manifestações, suas vivências e suas apresentações.

É interessante ressaltar que nos dois casos, isto é, tanto o convite quanto o chamamento por edital, a permissão para ingresso no reisado, somente pode ser efetuada através da palavra final do mestre da brincadeira. “O Mestre tem a palavra final quanto à aceitação do novo integrante, ou seja, o Mestre é quem aceita ou não” (BRINCANTE G, em conversa informal não gravada).

Nesse sentido, o último edital para abertura de processo de seleção de candidatos a brincante do Reizado foi no ano de 2011, por meio do Edital 2011 (SELEÇÃO DE ESTUDANTES PARA O PROGRAMA DE EXTENSÃO BRINCANTES CORDÃO DO CAROÁ - ANO 2011) que, como se percebe, se destinava exclusivamente a alunos da própria Universidade Federal do Ceará, conforme trecho do respectivo edital. “O Programa de Extensão Brincantes cordão do Caroá, com vistas à seleção de novos integrantes, baixa o presente Edital de acordo com as normas legais aplicáveis. A seleção destina-se a comunidade universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC”. (EDITAL 1011).

Observa-se, também, que a finalidade da escolha de novos integrantes não deixa dúvidas quanto a dissociação entre a sala de aula tradicional e as práticas pedagógicas do Reizado relativamente à aprendizagem ao destacar que:

1 - DOS OBJETIVOS

- a) Incentivar e desenvolver a aprendizagem por meio de ações extensionistas, vinculando-as às atividades de ensino e pesquisa, de modo indissociável;
- b) Promover a interlocução teoria-prática no âmbito do curso no qual o(a) estudante está matriculado(a), contribuindo para sua formação e para o desenvolvimento social dos(as) envolvidos(as) na Ação Extensionista;
- c) Assegurar o envolvimento e a cooperação entre discentes, docentes e técnico-administrativos com as comunidades interna e externa nas ações de extensão universitária.
- d) Difundir as práticas de cultura de tradição oral no Ceará (EDITAL 2011).

A seguir trechos de entrevistas não estruturadas com brincantes que foram admitidos por meio de convites destacando seus interesses e como principiaram no Cordão do Caroá:

Eu fui trabalhar no SESC aí eu ficava assistindo as apresentações do reizado e acompanhando eles, mas só acompanhando quando um belo dia o Paulo diz vamos entrar no reizado? Como é que eu vou entrar num reizado? Vamos entrar no reizado, no maracatu, vamos lá, você vai gostar. Eu comecei a participar. Eu já gostava olhando. Achava lindo (BRINCANTE B, Voz 001.m4a - 00'29").

Eu conheci os meninos num seminário que eu estava assistindo aqui na UFC e teve uma apresentação artística lá no Teatro José de Alencar. Eu tava lá em cima e eu nem sabia que existia reizado aqui em Fortaleza porque eu sou do Juazeiro. Eu cresci vendo o reizado passar na minha porta. É tanto que a lembrança que eu tenho é o som dos tambores. Eu cresci com esse som no meu ouvido me acompanhando a vida inteira. Aí quando eu vi o reizado se apresentando e dizendo que era da UFC eu me arrepiei toda e nem acreditei. E eu fiquei lá em cima. Eu vi o Paulo mais Sílvio e o Rodrigo num jogo de espadas e aquilo me tocou, me emocionou muito. Aí passou um tempo, aí depois eu encontrei os meninos aqui na UFC. Quando eu descobri que tinha um projeto de extensão, que era da UFC, que era um reizado, aí eu comecei a acompanhar, aí eu comecei a participar dos ensaio deles, eu assistia todos os ensaios, onde eles se apresentavam eu ia atrás, e eu fui conhecendo os meninos assim de vista (BRINCANTE C, Voz 002.m4a - 00'16").

Eu conheci o reisado através do cordão, essa forma de brincar do reisado, acompanhando assistindo e saindo no cortejo, dançando ao som do pessoal do reisado. Depois, teve um momento que teve inscrições pra novos brincantes e eu iniciei. Por algum problema de trabalho eu abandonei. E agora os meninos me convidam para ser o Coordenador do Projeto. Eles estavam sem um coordenador. Eu disse que iria colaborar e comecei a participar, só que eles fizeram a seguinte exigência: eu não poderia ser só um coordenador. Teria que ser um brincante também. Foi a melhor coisa que me aconteceu. Me contaminou. Emocionante. É assim uma coisa contagiosa brincar reisado (BRINCANTE D, Voz 003.m4a - 00'17").

Foi pela internet que eu vi. Eu já tinha assistido. E eu me apaixonei porque eu sou apaixonada pelo reisado. Aí estava no site a inscrição aberta eu vim. Aí teve uma reunião e o pessoal tava todo conversando, contando suas pretensões, o que conhecia sobre o reisado. Eu adoro cultura, né? Mexeu em percussão em reviver cultura, muitas coisas que as pessoas querem tirar da pauta porque acham ultrapassado (BRINCANTE E, Voz 005.m4a - 00'14").

Desde que eu era pequena eu sempre via eles se apresentando, dançando, aí eu tive vontade de vir (BRINCANTE F, Jornal Nacional 06-01-2015.mp4 - 00'38").

Apesar de todo o empenho e garra com que os brincantes se dedicam ao reisado, não são, por outro lado, nativos de uma comunidade de reisado, ou seja, os brincantes não nascem dentro da brincadeira, como o índio nasce numa tribo, por exemplo.

Isso implica que o brincante desse reisado precisa adquirir um conhecimento e uma desenvoltura quanto à confecção de adereços, aos cânticos, às práticas místicas, às danças, às lutas, enfim, o brincante não é nativo de uma comunidade que tenha o reisado no seu DNA. Isto porque os brincantes são incorporados ao grupo através de convite ou de edital de chamamento, implicando dizer que qualquer pessoa pode se interessar pelo reisado e vir a ser um dos seus integrantes.

Por outro lado, isso implica que o neófito no reisado precisa, em primeiro lugar, ter e demonstrar interesse pelos mistérios do reisado, das tradições populares, da cultura, levando-o a adquirir o gosto pela prática. A partir de então, o novo membro do reisado se investe da figura de um dos personagens para então, a partir da observação, da repetição e da ajuda dos mais antigos na brincadeira, desenvolver as técnicas das danças, das lutas de espadas, das coreografias, da confecção de adereços e vestimentas, etc.

6.9 Como acontecem a socialização do conhecimento e a aprendizagem das músicas, da dança, das lutas de espada e dos rituais?

É exatamente em sua sede que os brincantes do Reisado Cordão do Caróá praticam a maioria das suas atividades lúdicas, assim como os encontros informais, as reuniões de trabalho e de planejamento. No entanto, os ensaios e apresentações oficiais podem ser

realizados no meio da rua, nos auditórios, nas praças públicas, nos teatros, enfim, podem acontecer em qualquer lugar, sempre acompanhados por um instrumental sonoro que vai do violão à sanfona, dos tambores aos pífanos, das caixas aos maracás, enfim, são utilizados ainda o ganzá, os pandeiros, os chocalhos, a viola, a rabeça, incluindo as espadas, tudo enfeitados com laços e fitas de muitas cores além das “fórmulas fixas, ou seja, unidades permutáveis de sons, versos, gestos ou movimentos, que compõem um acervo ao seu dispor, o brincante retrabalha a todo instante o significado dos mesmos” (BARROSO, 2004, p. 11).

De acordo com Farias (2015, p. 83), “no Ceará, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá é um movimento social com a proposta de um novo tipo de vivência que valoriza e difunde as expressões e saberes das culturas de tradição oral cearense e nordestina através de uma aprendizagem” em que não há a presença ostensiva ou não do professor formal ou informal, não existe a sala de aula nos moldes da escola fabril, não tem um currículo segmentado, nem horários a serem cumpridos, não há fardamento e nem instruções normativas ou comportamentais, como acontece na escola tradicional. Além disso, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá não contempla nem a institucionalização, nem a obrigatoriedade, nem as avaliações de qualquer tipo, em particular aquela que classifica os estudantes da escola clássica.

Assim, tudo que é importante para a comunidade, e existe como algum *tipo de saber*, existe também como algum *modo de ensinar*. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade - ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela - idealiza, projeta e procura realizar (BRANDÃO, 1986, p. 22).

E dessa forma, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá participou de várias viagens à região do Cariri cearense, particularmente às cidades de Juazeiro do Norte, tendo recebido influências dos reisados das cidades de Crato, Milagres, Missão Velha, Brejo Santo e Barbalha, com a intenção de pesquisar e de se apropriar dos conhecimentos sobre a brincadeira visando sua difusão e preservação. O Cordão do Caroá também já percorreu várias cidades brasileiras, até mesmo europeia¹⁰⁰, para apresentações públicas numa perspectiva de obtenção de novos conhecimentos e de amostra e também de preservação da cultura e da tradição popular.

¹⁰⁰ No ano de 2012, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá se apresentou, em Portugal, a convite da Universidade de Coimbra.

Tendo em vista que de acordo com Freire (1979, p. 14) “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”, o Reisado Cordão do Caroá além de transmitir as culturas populares também se apropria desses conhecimentos na perspectiva de educação social ao mesmo tempo em que mantém a tradição cultural, promovendo, dessa forma, o aparecimento de novos mestres da cultura¹⁰¹ “em que o conhecimento popular possa modificar o meio social em que vivem, transformando pessoas apáticas em protagonistas da sua arte, da sua vida, tornando-os politicamente conscientes” (FARIAS, 2015, p. 84).

Por outro lado, ao observar atentamente o Cordão do Caroá, percebe-se, claramente, que a aprendizagem é diferente daquela da escola tradicional uma vez que acontece fora da sala de aula convencional e não conta com a presença de um professor externo, que numa boa parte das vezes, é até pessoa estranha à escola. No reisado, as pessoas se tratam como se fosse da mesma família de sangue, prática muito comum alicerçada na amizade, na proximidade e na convivência, em sintonia com o pensamento de Tylor (1874, p. 50) segundo o qual “todos los observadores que han recorrido los países salvajes comprueban que la familia es la base de la sociedad”¹⁰². Nesse sentido, Benedict (2000, p. 28) afirma que “o que na realidade liga os homens é a sua cultura - as ideias e os padrões que têm em comum” coincidindo com o sentido de família que o Reisado Cordão do Caroá demonstra.

De acordo com Gauthier (2010a) ao transmitir conhecimentos às gerações, na verdade a sociedade está educando e nesse sentido mesmo que seja uma sociedade tradicional, ainda assim, há a função educativa ao transmitir, consciente ou não. Como se percebe, a transmissão do conhecimento ou de informações que formam o conhecimento individualizado no âmbito do Reisado Brincantes Cordão do Caroá também se faz da mesma maneira, ou seja, de maneira não formal, mas também “se faz de maneira informal, sem que ninguém seja formalmente designado para essa tarefa. Ela se realiza de modo anônimo por uma espécie de integração e amálgama dos diversos ingredientes, que são os valores, os costumes, os hábitos, etc. do conjunto da sociedade” (GAUTHIER, 2010a, p. 122).

¹⁰¹ Mestres da cultura definem-se como “Tesouros Vivos da Cultura”, constituídos por pessoas, grupos e comunidades que são, reconhecidamente, detentoras de conhecimentos da tradição popular do Estado. (Fonte: <<https://bit.ly/2owSCib>>).

¹⁰² “Todos os observadores que visitaram os países de cultura primitiva provam que a família é a base da sociedade”.

Muito embora a observação periférica revele que há sim uma preocupação geral para que todos os integrantes do Reisado tenham um bom desempenho através de seu conhecimento sobre cânticos, liturgia, vestes, adereços, práticas e também por meio de sua performance física - danças e lutas de espadas - não há a obrigatoriedade da designação de um tutor ou um professor com a intenção de ensinar no sentido próprio do que atualmente se conhece como o ensinar da escola tradicional. Cabe ao brincante, através do seu esforço, a sua própria aprendizagem.

No interior da brincadeira reina o clima familiar, mesmo porque grande parte dos brincantes do reisado em estudo pertence realmente a uma mesma família dentro e fora do reisado, permanecendo como tal nas apresentações, ensaios e reuniões, tanto que muitas oficinas, reuniões, ensaios e rodas de conversa acontecem nas próprias residências de alguns dos brincantes, como é o caso da residência ou do local de trabalho do atual mestre e do rei que são irmãos de sangue. “A participação de pessoas da mesma família e de amigos nos Grupos de Reis é um fato de extrema importância para entendermos a resistência das tradições, na medida em que fica mais fácil se organizar e preservar suas raízes culturais, transmitidas de geração para geração, de pai para filho” (TORRES e CAVALCANTE, 2008, p. 204).

Sendo assim, a transmissão e conseqüentemente o aprendizado para os mais jovens ou para os mais novos na brincadeira se faz pela observação, pela audição, pelo tato, pela imitação, pela prática, pela intuição, enfim, de modo informal e até mesmo de maneira não formal esclarecendo que neste trabalho a aprendizagem não formal não significa exatamente educação não formal, ainda que esta aconteça, e que se espere que o “aluno” aprenda de modo não formal aqueles conhecimentos curriculares nativos da escola tradicional.

No entanto, são aprendidos outros conhecimentos sobretudo ligados à cultura tradicional popular especialmente o reisado, suas sutilezas, sua historicidade, suas vivências e suas realizações, suas músicas, etc. tudo isso facilitado sobretudo pela música, mas também pelas vivências, pelas danças, pelos rituais, pela indumentária, pelo batuque, etc., que, como se sabe, são um meio pelo qual são desenvolvidas, prazerosamente, a fantasia e a imaginação, contribuindo, dessa forma para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do brincante, ao mesmo tempo em que facilitam e produzem as emoções, despertam a imaginação e o sonho e promovem a elaboração de conceitos e a saudável vida social.

Por outro lado, as ações que têm por fundo a música favorecem a elevação da autoestima assim como proporcionam a socialização, notadamente a infantil, uma vez que a música pode fazer surgir um ambiente de cooperação e de compreensão além da ampliação da criatividade, dos aspectos motores, da sensorialidade, da afetividade e da criatividade (WEIGEL, 1988).

No contexto do Reisado Cordão do Caroá, a aprendizagem não formal se caracteriza por aquela que se realiza no próprio local (sede do reisado), por grupos da sociedade civil (o próprio reisado) em que se planejam e se executam atividades educativas com a finalidade de aprendizagem. Ou seja, há um componente importante, a intencionalidade, que identifica ser não formal essa aprendizagem. Por exemplo, “o ensino e a aprendizagem da música percussiva no grupo Brincantes Cordão do Caroá foram articulados em um contexto ritualístico que o tornou uma experiência singular desenvolvida dentro do espaço acadêmico” (SCHRADER, 2011, p. 95).

É o que acontece com o aprendizado das cantigas, conforme foi observado com bastante cuidado e acuidade. Para o Brincante F, a aprendizagem das cantigas acontece segundo a audição e a repetição e em relação às danças, lutas de espadas, coreografias, etc., segundo a observação e a imitação, conforme pude observar e, ao mesmo tempo, verificar através do fragmento a seguir: “desde quando eu era pequena, eu sempre via eles se apresentando, dançando, ensaiando... aí eu tive vontade” (BRINCANTE F, CD ROOM Karen - Jornal Nacional 06-01-2015.mp4 - 00’38”.mp4).

Situações como essas são facilmente observadas por causa da presença dos filhos, das esposas e maridos dos (das) brincantes, incluindo crianças pequenas e até mesmo recém nascidas, ao assumirem diversos postos no reisado assim como nas apresentações oficiais e dessa forma, promovendo a interação e ao mesmo tempo a aprendizagem individual e grupal, conforme Barroso (1986, p. 88-89) afirma, quando estabelece que: “o aprendizado faz-se por duas formas: Por imitação e através do contato corporal com o Mestre”. Por sua vez, Schrader (2011, p. 95) diz o seguinte, em relação à aprendizagem e a transformação de um membro em brincante: “Ensinar e aprender as batidas dos tambores, das caixas, o canto, a dança, significou ensinar e aprender a ser brincante”.

Fica evidente, dessa maneira, que a aprendizagem no âmbito do Reisado Cordão do Caroá acontece de forma não tradicional, isto é, não existe a presença ostensiva ou não do

professor na perspectiva de ensinar as nuances da brincadeira a nenhum dos membros do coletivo cultural. A aprendizagem é totalmente não formal e até mesmo quase informal haja vista seu caráter voluntário, de pouca formalização e de quase nenhuma forma hierárquica, favorecendo a participação individual e coletiva, com o objetivo de desenvolvimento mútuo.

É facilmente destacada, através da atenta observação, que a aprendizagem no âmbito do Reisado ocorre de forma não habitual porque não há a figura do professor como tal a “ensinar” os brincantes ainda que o mestre do reisado ou qualquer integrante do grupo possam exercer essa atividade docente haja vista que os novos membros ou membros novos aprendem da mesma forma que na família, ou seja, de modo informal. Dewey (2008, p. 41) lembra que “la experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida”¹⁰³, isto é, a interação e as experiências individuais e grupais fazem parte da vida dos integrantes do coletivo cultural.

Tendo verificado, por meio de observação participativa periférica, que no Reisado Cordão do Caroá tudo é praticado com o objetivo de facilitação da aprendizagem, pude testemunhar a pedagogia ou a maneira utilizada para facilitar a aprendizagem dos cânticos, em que as músicas são cantadas, de propósito, em dois passos. Na primeira o mestre do reisado entoava o primeiro verso de uma estrofe. Na segunda, os brincantes cantam esse mesmo verso repetindo-o ao mesmo tempo em que reproduzem também a melodia, utilizando o mesmo ritmo, o mesmo timbre e a mesma altura.

É importante frisar que boa parte dos cânticos entoados pelos brincantes são de autoria própria, ou seja, os próprios brincantes são os compositores das letras e das melodias. Ao ser indagado sobre a autoria das músicas cantadas pelo Reisado, o Brincante A declarou: “algumas são de domínio público, algumas, algumas são nossas, composições nossas e também algumas são composições do pessoal do Juazeiro” (Brincante A, CD ROOM, voz 002.m4a, 02’31”).

É fácil perceber que esse tipo de entonação das músicas pela repetição facilita a aprendizagem uma vez que não apenas todos os participantes do reisado podem cantar aumentando o coro e potencializando o conjunto, mas também facilita assimilação e a memorização, mesmo porque as músicas cantadas, normalmente, são de simples execução e de

¹⁰³ A experiência ocorre continuamente porque a interação da criatura viva e as condições que a cercam estão envolvidas no próprio processo da vida.

harmonia também simples. Essa é uma das formas da apropriação dos ditames da brincadeira em que se torna facilitada sua aprendizagem.

Apresentamos alguns trechos de músicas que os brincantes executam nas suas apresentações e que estão preservadas por terem sido gravadas em um Compact Disc (CD) e que recebeu o título de mesmo nome da brincadeira: “Cordão do Caroá”.

Cantiga: Rei dos peixes

Autoria: Domínio público

Mestre:

Perguntai como se chama

Brincantes:

Perguntai como se chama

Mestre:

És tão galante oh menino

Brincantes:

És tão galante oh menino

Mestre:

Eu me chamo é rei dos peixes Jesus cordeiro divino

Brincantes:

Eu me chamo é rei dos peixes Jesus cordeiro divino

Mestre:

Levantar, Pedro alevanta

Brincantes:

Levantar, Pedro alevanta

Mestre:

Dessa cadeira oh divina

Brincantes:

Dessa cadeira oh divina...

Mestre:

Perguntai N. Senhora

Brincantes:

Perguntai N. Senhora

Mestre:

Se tem santo na matriz

Brincantes:

Se tem santo na matriz

Mestre:

São Pedro se levantou-se

Brincantes:

São Pedro se levantou-se

Mestre:

Procurou santo e não via

Brincantes:

Procurou santo e não via

Mestre:

N. Senhora chorava

Brincantes:

N. Senhora chorava

Mestre:

Quando o Divino saia

Brincantes:

Quando o Divino saia

Mestre:

És tão galante oh menino

Brincantes:

És tão galante oh menino

Mestre:

Eu me chamo é rei dos peixes Jesus cordeiro divino

Brincantes:

Eu me chamo é rei dos peixes Jesus cordeiro divino

Mestre:

Levantai Pedro alevanta

Brincantes:

Levantai Pedro alevanta

Mestre:

Dessa cadeira divina

Brincantes:

Dessa cadeira divina

Mestre:

Levantai N. Senhora

Brincantes:

Levantai N. Senhora

Mestre:

Desencantou na matriz

Brincantes:

Desencantou na matriz

Mestre:

S. Pedro se alevantou-se

Brincantes:

S. Pedro se alevantou-se

Mestre:

Procurou o santo e não via

Brincantes:

Procurou o santo e não via

Mestre:

N. Senhora chorava

Brincantes:

N. Senhora chorava

Mestre:

Quando o Divino saia

Brincantes:

Quando o Divino saia

Mestre:

És tão galante oh menino

Brincantes:

És tão galante oh menino

Mestre:

Eu me chamo é rei dos peixes Jesus cordeiro divino

Brincantes:

Eu me chamo é rei dos peixes Jesus cordeiro divino

Cantiga: Noite serenou

Autoria: Paulo Henrique Leitão

Mestre:

Noite serenou, eu vi serenar ô sinhá

Brincantes:

Noite serenou, eu vi serenar ô sinhá

Mestre:

Na boca da noite, garganta do mar sereia

Brincantes:

Na boca da noite, garganta do mar sereia

Mestre:

Reino da Turquia, Rei de Portugal, olha lá

Brincantes:

Reino da Turquia, Rei de Portugal, olha lá

Mestre:

D. Sebastião não tarda a chegar, já vem lá.

Brincantes:

D. Sebastião não tarda a chegar, já vem lá



Figura 31 - Capa do CD do Reisado Brincantes Cordão do Caroá (frente e verso)

Por outro lado, ao contestar esse modo de aprendizagem que continua com todo vigor nas brincadeiras e tradições culturais, Gómez (2000) advoga que o modo de socialização desse tipo de conhecimento não produz mais a eficácia imaginada por causa das transformações e do desenvolvimento sociais além da complexidade das suas estruturas.

Nos pequenos grupos humanos e nas sociedades primitivas, a aprendizagem dos produtos sociais e a educação dos novos membros da comunidade aconteciam como socialização direta da geração jovem, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta. No entanto, a aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, bem como a complexização das estruturas e a diversificação de funções e tarefas da vida nas sociedades, cada dia mais povoadas e complexas, torna ineficazes e insuficientes os processos de socialização direta das novas gerações nas células primárias de convivência: a família, o grupo de iguais, os centros ou grupos de trabalho e produção (GÓMEZ, 2000, p. 13).

Por sua vez, a opinião de pelo menos quatro brincantes é contrária a esse pensamento de Gómez (2000) uma vez que está comprovada a sua eficácia pela real aprendizagem que acontece no interior das culturas tradicionais que utilizam a oralidade e a repetição como instrumentos facilitadores dessa mesma aprendizagem.

Eu tô aprendendo olhando muito para os pés, principalmente do Rei [...], o mestre diz que a gente aprende o reisado na brincadeira e de tanto ver, no olhar do que o outro tá fazendo. Eu sou muito observadora e gosto muito de olhar para os pés dos meninos e aqui acolá vou aprendendo a fazer os passos e tento chegar perto. Falta muito pra aprender. Escuto muito o que o mestre fala porque ele explica muito sobre o reisado e vou aprendendo assim na conversa, a estrutura, cada símbolo. Eu entendo hoje a simbologia do reisado. O reisado eu acho que entrou no meu sangue e ele trouxe pra mim o encontro comigo mesmo (Brincante C, CD ROOM, Voz 002.m4a, 01'26").

Eu escuto muito o que o Paulo fala, o que ele explica sobre o reisado e vou aprendendo assim, na conversa, a estrutura, cada símbolo, eu entendo hoje a simbologia do reisado (Brincante C, CD ROOM, Voz 002.m4a, 02'19").

Através da observação e através de orientação dos mais experientes (Brincante D, CD ROOM, Voz 003.m4a, 02'19").

A gente repete o que o Mestre fala. É mais a repetição. Porque a letra que ele canta a gente repete e você sente a música e num instante aprende (Brincante E, CD ROOM, Voz 005.m4a, 00'57").

Por outro lado, Fino (2001c, p. 7) reforça essa ideia de aprendizagem pela oralidade e pela tradição ao afirmar que “as crianças imitam uma variedade de acções que vão para além dos limites das suas capacidades. Imitando, as crianças são capazes de fazer muito mais, em actividade colectiva, e sob a orientação de adultos”.

Ao afirmar que que “o campo da inovação pode ser considerado o espaço imenso da interacção social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais”, Fino (2008a, p.

3), tem seu pensamento em afinidade com o do Reisado Brincantes Cordão do Caroá em estudo quando seus brincantes transformam praças, ruas, auditórios, teatros, terreiros, etc. em salas de aula ou salas de aprendizagem não formais.

Ao transmitir a cultura tradicional popular por meio de suas performances nas danças, nas vivências, nas expressões artísticas, nas rodas de conversas, nos gestos, movimentos, cores e instrumentos, o Cordão do Caroá reafirma o que a muito tempo já se conhece, ou seja, a sala de aula convencional não é mais o único lugar nem o mais adequado para que a aprendizagem aconteça, mas há alternativas que podem até se constituir em lugares de práticas pedagógicas inovadoras.

A observação atenta do Reisado Brincantes Cordão do Caroá denota que a “a aprendizagem também pode acontecer através de vivências e experiências sociais praticadas no dia a dia, da mesma forma que crianças aprendem coisas de seus pares sem serem ensinadas, como é o caso de jogos e brincadeiras que costumam acontecer nos horários livres” (FARIAS 2015, p. 88).

Compreendemos que a construção de vínculos sociais nas comunidades e nas sociedades em geral advém de experiências sensíveis de convívio e de conagração, cultivadas no desenvolver dos costumes e dos cotidianos. Corresponde a tempos, modos e construção de conhecimentos que nos dá suporte para transitar entre novas e antigas formas de aprender e ensinar, por meio de diversas práticas culturais e artísticas, tradicionais e contemporâneas (LEITÃO, 2014, p. 4).

Foi através da atenta observação que pude constatar que no processo de aprendizagem do Reisado Brincantes Cordão do Caroá estão presentes pelo menos dois aspectos pelos quais os brincantes promovem seu aprendizado: a curiosidade e o desejo. Nesse sentido, sendo motivado pela descoberta em que os conceitos não são dados, mas devem ser descobertos e não por um aprendizado receptivo ou automático, os brincantes se sentem atraídos e sendo assim, fica facilitada a aprendizagem (AUSUBEL, et all, 1978).

Outro aspecto que favorece a aprendizagem é o desejo de aprender e sendo assim, os brincantes se sentem predispostos ao aprendizado haja vista também estarem cognitivamente preparados e atentos denotando que a aprendizagem acontece quando aquilo que está sendo aprendido são respostas aos seus anseios. É visível essa situação junto aos integrantes do Reisado Brincantes Cordão do Caroá haja vista que eles demonstram o máximo interesse pela brincadeira através de gestos de motivação facilitadores de suas aprendizagens, conforme se observa no depoimento de um dos seus integrantes: “eu sou apaixonada pelo reisado. Adoro

cultura” (BRINCANTE E, CD ROOM, Voz 005.m4a, 00’17”), além de outras declarações vistas ao longo deste trabalho de pesquisa.

Em virtude do grande interesse dos brincantes pelas práticas do reisado, demonstrado através da curiosidade, da colaboração, da interação, da alegria, da predisposição, do interesse em aprender para proporcionar-lhes melhores e mais bonitas apresentações públicas é o que mais chamou a atenção deste pesquisador durante minha imersão no grupo.

Então, a atenta observação proporcionou a certeza de que práticas pedagógicas inovadoras fossem encontradas no Reisado Brincantes Cordão do Caroá haja vista que a construção do conhecimento não acontece de cima para baixo, mas de forma horizontal, sem a necessidade de um professor para ensinar a um aluno como se fosse numa escola tradicional nem por meio de uma aprendizagem fundamentada na memorização.

Ao se referir à aprendizagem, Cunha Jr; Silva; Nunes (2011, p. 187), afirma que no reisado “o aprendizado é cotidiano e constante. Dá-se através da oralidade, do exemplo, com os mais velhos e também os mais novos. A todo momento as crianças escutam que aquela prática valorosa veio da África, que é ‘coisa de negro’ e é muito boa”.

Por sua vez, complementando esse raciocínio, Nunes (2010, p. 51) afiança que:

A fonte principal desse conhecimento é a convivência, que diz respeito não apenas à relação entre os sujeitos e sua história, de modo que é na cultura e com base na história étnica do indivíduo que são construídos e repassados os conhecimentos das comunidades sendo, portanto, conhecimentos que vêm da ancestralidade.

Além disso, conforme Nunes (2010) afirma, nos reisados de Congo de Milagres (CE), exatamente num dos lugares aonde o Cordão efetuou diversas pesquisas, os brincantes novatos aprendem por meio da oralidade, do contato e da imitação. De acordo com Schrader (2011, p. 95) “imersos nesse contexto, os integrantes do grupo apropriaram-se desse saber musical observando, imitando, experimentando, ouvindo, em resumo vivenciando a brincadeira musical, e nesse processo permaneceram recriando e atualizando o ritual e seus processos de ensino-aprendizagem”.

Através da observação, no período da minha imersão nas atividades do Reisado, pude compreender que, a título de exemplo, se uma criança apresenta interesse em participar do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, é direcionada e incentivada a observar os brincantes

com mais experiência, procurando imitar seus gestos, seus cânticos, suas lutas de espadas, a até mesmo a prática da bricolagem, enfim, “o ritual transforma-se em um processo de transmissão de conhecimentos” (NUNES, 2010, p. 50).



Figura 32 - Crianças em reunião de planejamento das atividades natalinas de 2015

Ao questionar a presença do currículo na escola tradicional, Toffler (1973, p. 342) admite a falta de sincronismo entre as necessidades educacionais dos alunos e o currículo ao afirmar que “por que não em torno dos estágios da vida humana: um curso sobre o nascimento, sobre a infância, sobre a adolescência, sobre o casamento, sobre a carreira profissional, a aposentadoria, a morte. Ou então sobre os problemas sociais contemporâneos?”. Nesse sentido, se verifica, até com pouca observação, que não faz parte do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, a figura do currículo como se conhece nos dias atuais, haja vista que o conhecimento da brincadeira não comporta a segmentação de saberes e sendo assim, esse é mais um aspecto que diferencia o reisado como cultura tradicional da escola clássica.

Freire (2000, p. 33), por sua vez, também questiona o currículo tradicional da seguinte forma:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

Além disso, é importante ter em mente, por outro lado, que o currículo tradicional “está carregado de uma componente político-ideológica muito forte, estando todos aqueles, que se dizem neutros, a contribuir para perpetuar a ordem social ou o sistema político vigente” (SOUSA, 2011, p. 51).

Dessa forma, a simples observação demonstra que o Reisado Brincantes Cordão do Caroá apresenta a ideia de que é possível haver aprendizado sem que seja em uma sala de aula convencional com a presença de um professor, seguindo um currículo com sua clássica departamentalização em que Toffler (1973, p. 342) questiona: “Por que, por exemplo, o ensino deve ser organizado em torno de disciplinas fixas como o inglês, a economia, a matemática ou a biologia?”.

De acordo com Farias (2015, p. 90), “a participação ativa dentro do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, vai além da interação e da manipulação de objetos através da construção do seu figurino e coroas em que os brincantes constroem suas próprias representações e interpretações”. Do mesmo modo, os brincantes do Reisado Cordão do Caroá, através de suas participações construtiva e reflexiva, interagem de forma a explorarem ao máximo, de forma intencional e autêntica, seus conhecimentos já trazidos para o coletivo cultural, “haja vista que a presença dentro do grupo de reisado se dá de forma espontânea, por vontade própria, resultando em ricas interações sociais e, dessa forma, em aprendizagem” (FARIAS, 2015, p. 90-91).

6.10 Qual a relação do Cordão com a moderna tecnologia (TIC) na aprendizagem?

A moderna tecnologia está presente no âmbito do Reisado Cordão do Caroá assim como está na maioria das tradições culturais, haja vista que tornou-se fenômeno mundial sua utilização ainda que não se aplique ou não se utilize diretamente no modo de aprender e de se divertir dos integrantes de um coletivo cultural, em especial, no reisado.

De acordo com Lóssio (2005, p. 1) “as tradições populares na contemporaneidade utilizam diversas maneiras de adaptação para sobreviverem no contexto capitalista. Com a globalização, a abertura de mercados, a cultura passou a ser produto de exportação”

demonstrando assim, que nos dias atuais, nem as tradições estão imunes aos efeitos da mundialização da cultura.

No caso do Reisado Cordão do Caroá, as modernas tecnologias interferem em boa medida nos seus desígnios na medida em que seus integrantes as utilizam de forma acentuada para sua comunicação, principalmente, conforme se observa pelas figuras 33, 34, 35 e 36, a seguir, tendo em vista que em relação à aprendizagem propriamente dita as modernas tecnologias não têm nenhuma ou quase nenhuma interferência, a não ser quando é usada como fonte pesquisa ou como instrumento de preservação da cultura, de divulgação, haja vista que a aprendizagem da magia da brincadeira é aprendida através do contato, da observação, da prática, da vivência, etc.

Isto significa que as modernas tecnologias representadas por computadores, smartphones, tablets, Internet, televisão, rádio *fm*, etc. não constituem parte do arsenal que o coletivo cultural em estudo neste trabalho utiliza diretamente como forma de facilitação da aprendizagem, ou seja, esses equipamentos modernos não são utilizados na construção do conhecimento propriamente dito, haja vista que a aprendizagem é feita mediante esforço do brincante através da percepção, da vivência, da escuta, da observação, da prática, da insistência nos exercícios das atividades que deseja aprender e nesse caso, não necessita de nenhum equipamento para ensinar a fazer, posto que preferem a observação visual, auditiva e sensorial ao vivo.

Assim, a utilização da moderna tecnologia no Reisado Brincantes Cordão do Caroá se traduz em memorização ou preservação da tradição em vídeos e áudios ou através de outros documentos como fotografias e reportagens no armazenamento de conteúdos virtuais, haja vista que não foi observada a utilização de vídeos, por exemplo, para servir de modelo na aprendizagem, preferindo o brincante, a observação pessoal, ao vivo ao invés de conteúdo digital para a aprendizagem ou o seu aprimoramento.



Figura 33 - Página do Reisado no Facebook

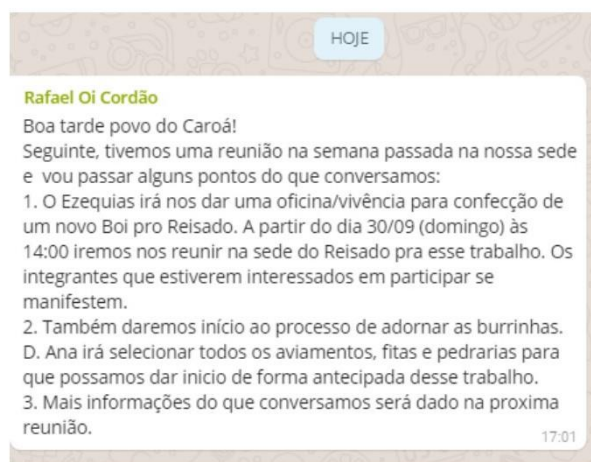


Figura 34 - Marcação de reunião através de rede social



Figura 35 - Marcação de reunião através de rede social



Figura 36 - Comunicação através de rede social

6.11 O Reisado é uma comunidade de aprendizagem colaborativa? Como funciona?

Compreendendo que o aprendizado em colaboração pode ser caracterizado de muitas maneiras e que pode haver dinâmicas e resultados diferentes para cada situação, pode-se entender que uma comunidade de aprendizagem ou que a aprendizagem colaborativa se refere a “um processo biológico e/ou cultural que ocorre através dos anos” (CORREIA, 2010, p. 254) ou à “aquisição de habilidades ao longo da vida adentro de uma comunidade profissional” (CORREIA, 2010, p. 254) que, extrapolando esse conceito, se adequa ao Reisado Brincantes Cordão do Caroá, significando dizer que esse grupo de brincantes se constituiu em uma comunidade de aprendizagem colaborativa, haja vista que:

Aprendizagem colaborativa não é só um mecanismo: se alguém fala sobre a aprendizagem através da colaboração, também se pode falar acerca de ‘aprendizagem individual’. Os sistemas cognitivos individuais não aprendem porque são individuais, mas porque realizam actividades de leitura, construção e predição que desencadeiam determinados mecanismos de aprendizagem como indução, dedução, compilação...

Da mesma forma os pares não aprendem porque são dois, mas porque desenvolvem actividades que desencadeiam mecanismos específicos de aprendizagem... Mas, em compensação, a interacção entre sujeitos origina actividades extra (exposição, discordância, controlo mútuo...) que, por sua vez, desencadeiam outros mecanismos cognitivos como eliciação de conhecimentos, interiorização... O campo da aprendizagem colaborativa centra-se, precisamente, nesta actividade mecânica (CORREIA, 2010, p. 254).

Considerando que a aprendizagem colaborativa não é apenas um método e que seu sentido pedagógico é prescritivo quando se resume ao chamado de uma pessoa a outras para colaborar no sentido de um aprendiz mais real, mais encorpado e, que seu sentido psicológico é descritivo, ao traduzir-se pela observação de uma pessoa às demais gerando, dessa maneira, um aprendiz, conclui-se que a aprendizagem colaborativa também não é um mecanismo (CORREIA, 2010).

Mas, considerando que numa comunidade de aprendizagem colaborativa estão resumidos e presentes os conceitos de sociointeracionismo que preconiza o aprendiz através da interatividade e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que se traduz pelo aprendiz mais eficaz mediante a ajuda de um par que pode ser um colega ou um professor, conforme conceitos de Vygotsky (1991), conclui-se, por outro lado, que a aprendizagem está presente em maior escala numa comunidade mais do que individualmente ou mesmo em comunidade muito pequena.

Nessa perspectiva, a aprendizagem no âmbito do Reisado Cordão de Caroá está em consonância com o pensamento de Aguayo (1963b, p. 12-13) segundo o qual, “quando um grupo de jovens trabalha de colaboração para descrever um objeto que todos estão a observar, aprende ou pode aprender muitas coisas a um tempo: a observar o objeto, a exprimir-se oralmente ou por escrito, a pensar, a discutir a ajudar-se mutuamente, a governar-se a si mesmos, etc.”

Ou seja, os integrantes da brincadeira em destaque neste trabalho, quando, observam, quando ouvem, quando manipulam, quando praticam, quando “*bricolam*” estão na verdade aprendendo e ajudando-se reciprocamente, transformando todo o grupo numa comunidade de aprendizagem colaborativa, considerando que no Reisado em questão, a “aprendizagem colaborativa descreve uma situação onde se espera que ocorram formas particulares de interação entre pessoas, as quais desencadearão mecanismos de aprendizagem” (CORREIA, 2010, p. 255).

Nesse sentido, o desencadeamento de mecanismos de aprendizagem através de formas particulares de interação (CORREIA, 2010) está presente no contexto do Cordão do Caroá no momento em que tudo que acontece, ou quase tudo, dentro da brincadeira é uma forma especial de interação e aprendizagem porque os mecanismos pelos quais isso se desenrola são diferentes da escola tradicional e até mesmo da aprendizagem não formal, proporcionando assim, momentos lúdicos importantes que sedimentam o aprendizado ao mesmo tempo em que realimentam novas aprendizagens.

Essa situação reflete a teoria da abordagem sociocultural, cujo enfoque principal “é a relação causal entre a interação social e a mudança de conhecimento individual. A unidade base de análise é a atividade social, através da qual a função mental individual evolui” (CORREIA, 2010, p. 257).

Para Dillenbourg et al (1996, p. 5) “the socio-cultural approach focuses on the causal relationship between social interaction and individual cognitive change”¹⁰⁴ demonstrando que há realmente uma relação de causalidade entre as interações sociais, que é observada no *reisado* em estudo em virtude do próprio *modus vivendi* ou do *modus operandi* do grupo, e a aprendizagem, resultando em novas interações mais evoluídas e assim possibilitando novas aprendizagens, como se fora uma espiral, num *crescendum*, fazendo prevalecer a ideia de que o *Reisado Brincantes Cordão do Caroá* é efetivamente uma comunidade de aprendizagem ou que a aprendizagem é colaborativa dentro do grupo.

Individual cognitive development is seen as the result of a spiral of causality: a given level of individual development allows participation in certain social interactions which produce new individual states which, in turn, make possible more sophisticated social interaction, and so on¹⁰⁵ (DILLENBOURG et al, 1996, p. 3).

Sabendo-se que a interatividade pode resultar em aprendizagem mais colaborativa ou menos colaborativa haja vista que em uma negociação pode haver um resultado colaborativo mais importante do que em várias instruções, de acordo com Dillenbourg (1999, p. 6) ao afirmar que “the interactions which do take place between the group members can be more or less collaborative (e.g. negotiation has a stronger collaborative flavour than giving

¹⁰⁴ “O enfoque sociocultural centra-se na relação causal entre a interação social e o desenvolvimento cognitivo individual”.

¹⁰⁵ O desenvolvimento cognitivo individual é visto como resultado de uma espiral de causalidade: um determinado nível de desenvolvimento individual permite a participação em certas interações sociais que produzem novos estados individuais que, por sua vez, possibilitam uma interação social mais sofisticada, e assim por diante.

instructions)”¹⁰⁶, entendemos que ao observar o grupo de brincantes em questão este se transformou em comunidade de aprendizagem colaborativa em virtude de sua constante e ininterrupta interatividade, facilmente observada e constatada durante seus ensaios, suas reuniões e suas apresentações e até mesmo em seus momentos ociosos de fraternidade e companheirismo.

Conclui-se que estando os integrantes do Reisado Brincantes Cordão do Caroá no mesmo nível, tanto em relação à vontade de brincar e aprender quanto de permanecer no grupo, participando e preservando, podendo realizar os mesmos atos como dançar, cantar, confeccionar, “*bricolar*”, interagir, etc., com uma finalidade comum de pesquisar, praticar, transmitir e preservar uma cultura, então pode-se chamar esse coletivo de comunidade de aprendizagem colaborativa sem nenhum receio, sobretudo sem temor de errar ou de confundir, conforme Dillenbourg (1999, p. 7) ressalta: “Intuitively, a situation is termed 'collaborative' if peers are more or less at the same level, can perform the same actions, have a common goal and work together”¹⁰⁷.

Observando criteriosamente o Reisado Brincantes Cordão do Caroá em suas atividades de ensaios, reuniões e apresentações verificou-se tratar de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, nos moldes da Escola Nova¹⁰⁸, que foi influenciada por pensadores como Freinet, Maria Montessori, John Dewey, Edouard Claparède e Cousinet, (no Brasil, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira) que prognosticava a valorização das necessidades e experiências do aluno, transformando-o em principal agente da aprendizagem, priorizando as relações interpessoais e deslocando o centro da aprendizagem do professor para o aluno, conforme Gauthier (2010b, p. 175) afirma quando institui que “a pedagogia nova situa

¹⁰⁶ “As interações que ocorrem entre os membros do grupo podem ser mais ou menos colaborativas (por exemplo, a negociação tem um sabor colaborativo mais forte do que dar instruções)”.

¹⁰⁷ “Intuitivamente, uma situação é denominada ‘colaborativa’ se os pares estão mais ou menos ao mesmo nível, podem realizar as mesmas ações, ter um objetivo comum e trabalhar em conjunto”

¹⁰⁸ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva” são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, ainda pode ter muitas ideias interessantes a nos oferecer. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica (Fonte: <<https://bit.ly/2ND8wml>>).

a criança no centro das suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir”, haja vista que aquele coletivo cultural apresenta todos os ingredientes desse tipo de sociedade, a saber:

- a) Aprendizagem é baseada na interatividade em que a colaboração entre os brincantes através da troca de informações e de práticas se transforma em ensino/aprendizagem recíproco.
- b) Aprendizagem é baseada na prática em que os integrantes da brincadeira aprendem praticando, fazendo, participando, seja pela técnica da bricolagem, seja pelo contato físico, pela observação, pela audição, pela imitação, seja pela simples ação de fazer.
- c) Aprendizagem é baseada nas discussões grupais, nas experiências e na experimentação.

Para Dillenbourg et all (1966, p. 6), o meio social no qual as pessoas agem e interagem faz parte do aprendizado e integra a atividade cognitiva já que o ambiente comporta os contextos físico e social, conforme explica a seguir:

The environment is an integral part of cognitive activity, and not merely a set of circumstances in which contextindependent cognitive processes are performed. The environment includes a physical context and a social context. Under the influence of sociologists and anthropologists, the focus is placed largely on the social context, i.e. not only the temporary group of collaborators, but the social communities in which these collaborators participate¹⁰⁹.

Desse modo, conclui-se que o Reisado Brincantes Cordão do Caroá é na verdade uma comunidade de aprendizagem colaborativa desafiando os pressupostos da pedagogia tradicional em aceitação a uma pedagogia apontada para a aprendizagem em que o aprendiz aprende ao seu modo, ao seu tempo, à sua velocidade e aos seus interesses, exatamente como acontece com os integrantes do reisado em questão.

¹⁰⁹ “O meio ambiente é parte integrante da atividade cognitiva e não apenas um conjunto de circunstâncias em que os processos cognitivos dependentes são realizados. O ambiente inclui um contexto físico e um contexto social. Sob a influência de sociólogos e antropólogos, o foco é colocado em grande parte no contexto social, ou seja, não apenas o grupo temporário de colaboradores, mas as comunidades sociais nas quais esses colaboradores participam”.

6.12 Paz e harmonia *versus* discordâncias, dissidências, ciúmes e disputas - como funciona a convivência?

Ao se observar uma manifestação cultural tradicional, um reisado, mais precisamente o Reisado Brincantes Cordão do Caroá, apressadamente tem-se a impressão de que a paz e a harmonia são os principais ingredientes que contribuem para uma brincadeira saudável, inocente, neutra e divertida, haja vista a maneira de se apresentar, de interagir e de convivência dos seus integrantes, dando a falsa impressão de que tudo transcorre bem, de modo saudável, de que tudo é harmonia e encantamento.

No entanto, ao olhar mais de perto, verifica-se que, como em todo coletivo, há muitas opiniões que nem sempre são convergentes, gerando daí, a possibilidade de controvérsias, discordâncias, disputas e ciúmes, ao invés de consonâncias, paz, sossego, conciliações e afinidades, haja vista que “os indivíduos se orientam por uma variedade de valores que dão sentido a suas vidas” (SORJ, 2016), e por essa razão, cada componente do reisado em estudo tem seu quadro de valores e crenças, que pode desencadear um processo de conflitos de forma e de essência.

Em relação ao Reisado Brincantes Cordão do Caroá, “os primeiros conflitos surgiram ainda no início do trabalho, quando eram conhecidos somente como *Brincantes*, sendo o problema central das brigas e desacordos, a falta de disciplina e rigor nos ensaios” (SCHRADER, 2011, p. 106).

Conversando com alguns brincantes descontraída e informalmente, sem gravação em áudio ou vídeo, pude observar que alguns deles tinham a brincadeira e seus gostos pessoais acima de quaisquer circunstâncias, até mesmo acima da finalidade principal da brincadeira. Explicando melhor, alguns brincantes, além da participação direta nos ensaios e apresentações, de suas constantes visitas à sede do reisado, também tinham como sua propriedade a sede do reisado em que para eles podia ser praticada qualquer atividade, até mesmo o uso de bebidas alcoólicas ou uso de outras drogas, em particular a maconha, ou mesmo até servindo de dormitório ou pousada¹¹⁰.

O fluxo contínuo de visitantes às atividades do Cordão e o ambiente recluso e recôndito da sede favoreciam a encontros para o consumo de drogas, causando

¹¹⁰ Pousada é um estabelecimento comercial, semelhante a um hotel, mas, em geral, modesto em tamanho e administrado de maneira familiar. (Fonte: <<https://bit.ly/2Cbiqu3>>).

constrangimento aos participantes do grupo, visto que a vigilância universitária associava a transgressão, ao trabalho artístico que era desenvolvido, realizando denúncias constantes à administração superior universitária (SCHRADER, 2011, p. 109).

É evidente que esse tipo de atitude e de conduta fatalmente desencadearia momentos de tensão ou de conflitos, no mínimo com a vizinhança, dando origem a outras divergências que culminaria com a saída de alguns brincantes, e mais, deixando novos conflitos, novas disputas e novas fissuras que no futuro seriam muitas causas de desentendimentos.

Concordando com esse processo de confrontação de opiniões nos movimentos populares, Raposo (2002, p. 2, grifo nosso) afirma que “a ‘cultura’ é, portanto, um conjunto de saberes nos quais se incorpora cada membro do grupo, de acordo com a sua passagem cronológica pelo processo de vida, mas é, necessariamente, **um lugar de confronto, tensão, disputa, consenso e negociação**”, significando dizer que o Cordão do Caroá, por fazer parte da cultura, não está imune a esse comportamento que por um lado institui-se como edificador ao proporcionar o confronto de ideias na esperança de desenvolvimento individual e coletivo, mas por outro pode se constituir em decreto ameaçador, ou mesmo de morte, de um coletivo cultural, em virtude das desavenças que esse confronto de ideias pode ocasionar, como de fato, aconteceu em diversas oportunidades no reisado em estudo, conforme testemunham a minha observação e a fala de alguns dos brincantes entrevistados.

As constantes entradas e saídas de pessoas no grupo e divergências constantes entre os integrantes do movimento Brincantes Cordão do Caroá não deixaram imune o núcleo principal do grupo responsável pelo reisado e organização das atividades. Apesar de sempre muito fortalecido pelo ritual hierárquico de organização do reisado, em meados de 2006, discordâncias e divergências quanto a propostas artísticas acabaram por rachar o núcleo principal do Cordão, separando de forma traumática amigos e parceiros de anos de trabalho, em meio a reuniões com disputas acirradas pelo direito de utilização do título Brincantes Cordão do Caroá. (SCHRADER. 2011, p. 107).

Falando a respeito das ocorrências internas do Reisado Cordão do Caroá, o brincante H assim se reportou para caracterizar as discordâncias, disputas e crises no âmbito daquela brincadeira numa das entrevistas não estruturadas que me foram concedidas:

A primeira foi quando saiu o grupo fundador. A segunda foi quando saiu, ...a maior crise foi essa que saiu o pessoal que fez o Grupo Fulô da Aurora, que é o grupo do Fabiano... A terceira, ...porque foram pequenas crises. Foram saindo de poucos, alguns integrantes que eram muito importantes. Saiu a rainha, aí saiu a princesa, saiu o Mateus, aí foram saindo, de pouquinho em pouquinho foram saindo algumas pessoas, até chegar... incompatibilidade de gênio (BRINCANTE H, Minha gravação #12.m4a, 0:20”.

Demonstrando certo grau de tensões dentro do grupo, ao revelar disputas internas em contraponto com a paz e a harmonia que aparentemente se observa, e referindo-se ao mestre do reisado, o mesmo brincante H (CD ROOM Minha gravação #12.m4a, 0':53'') diz o seguinte, apesar de deixar claro que a culpa das controvérsias nem sempre é do mestre, mas coincidentemente em todas as oportunidades em que houve crise séria, o mestre se constituía numa das partes, inclusive porque, sendo o responsável pelo grupo, deveria estar em todos os acontecimentos, bons ou não:

Ele tinha a rédea na mão...porque ele tinha a UFC toda do lado dele. Quando tinha crise, aí ele ia lá na UFC, tipo essa do Fabiano, pelo que eu sei, quando ele soube que eles queriam tirar o Paulo, ... eles queriam tirar o Paulo. A história é essa. Eles queriam tirar o Paulo... porque eles queriam fazer algumas coisas e o Paulo não tava concordando... aí eles... rapaz, então vamos tirar ele porque a gente consegue fazer o que a gente quer. Aí o Paulo pegou e fez o que? Foi na UFC, rodou toda a UFC em todos os setores onde ele tinha aliados com ele, algum professor, coordenador, reitoria, alguma pessoa que tivesse ao lado dele... jogou a história e o pessoal: rapaz bote eles para fora que estamos ao teu lado. Bote eles para fora que estamos aqui para dar o suporte. Ele foi lá, fez a reunião e botou todo mundo pra fora.

Em outro momento, o mesmo brincante H diz o que se segue em relação à convivência dos integrantes do grupo no dia a dia, notadamente no início do grupo em que já naquela época se percebia haver divergências e principalmente divisões, onde fica clara a presença de pelo menos dois grupos, cada um com seu modo especial de existir e conviver, conforme se observa no trecho a seguir:

A gente percebia que existia dentro do grupo, assim, um viés, duas personalidades, dois grupos dentro do cordão, com duas personalidades diferentes, né? Umas pessoas mais simples, com mais humildade, com mais amizade e outros que tinha isso tudo, mas entre eles. Entre os grupos que eles tinham amizade (BRINCANTE H, CD ROOM, M2U01325.MPG, 6'00'').

As crises, como se percebe claramente, fizeram desaguar, muito tempo depois, no ano de 2017, na renúncia do mestre às suas atividades junto ao Cordão Brincantes Cordão do Caroá, conforme se observa através de uma publicação feita em sua página na rede social Facebook, ou seja, utilizando a moderna tecnologia para a realização de uma comunicação, conforme figura a seguir:



Figura 37 - Uso do Facebook (TIC) para comunicação com o grupo

É importante salientar que no mundo atual em que as contradições e principalmente os sistemas de valores são cada vez mais individualizados e cada vez mais heterogêneos, torna-se praticamente precário o convívio humano sem que haja discussões e jogos de interesses provenientes das diversas interpretações de uma mesma circunstância ou situação, até mesmo para legitimar a democracia como sistema de governo, também adequado à convivência humana.

O conflito de valores é inerente à vida social. Ele não é um conflito entre sistemas de valores (religiosos e não religiosos), pois inclusive no interior do discurso político da modernidade, a liberdade, a igualdade e a fraternidade são na prática, até certo ponto, contraditórias. A sociedade democrática se funda no reconhecimento de que os indivíduos convivem com vários sistemas de valores que podem apresentar em situações concretas características antinômicas e cabe a cada indivíduo negociar na sua subjetividade a “síntese”, que sempre será precária e contextual (SORJ, 2016, p. 1).

Em virtude da grande rotatividade de integrantes, principalmente de tocadores percussionistas, as discórdias se apressaram em surgir gerando novos conflitos e dificultando a convivência pacífica sobretudo nos aspectos relacionados com a parte musical.

Nesse sentido, Schrader (2011, p. 76) afirma o seguinte:

Toda essa efervescência percussiva, com um grande contingente de ritmistas, não tardaria em gerar conflitos e desentendimentos acerca de disciplina, concepções estéticas e de propostas para a condução das ações artísticas e musicais percussivas do grupo Brincantes Cordão do Caroá, causando uma separação entre o eles e a Caravana Cultural. Com o afastamento de Marcello Santos das atividades do Cordão, Fabiano de Cristo, juntamente com Ezequias Arruda e outros integrantes seguiram na coordenação e organização do conjunto percussivo do grupo.

Não é difícil perceber que diante de uma crise tão séria que fez partir-se o grupo inicial, o arrefecimento das atividades dos brincantes remanescentes tenha se dado e de forma traumática. Naquele momento, o que sobrou do grupo inicial optou por uma redução do número de integrantes e também das atividades na expectativa de melhora dos diálogos internos, restando ao Reisado, as comemorações e apresentações natalinas de final de ano.

Além do mais, tratando dessa temática, Schrader (2011, p. 108) descreve e ao mesmo tempo sintetiza a situação depois da mais forte cisão que o Cordão do Caroá enfrentou: “um reflexo dessa situação pode ser constatado na programação do terceiro Seminário de Arte e Educação, quando é possível verificar que das 39 oficinas propostas para o evento, apenas uma tratava diretamente com o tema música, abordando questões de teoria musical aplicada a um instrumento”. Aliás, a única oficina que tratou da teoria musical aplicada a um instrumento teve como facilitador este pesquisador.

6.13 Pedagogia, atividades sociopedagógicas funcionam como instrumentos de aprendizagem?

Inicialmente há que se considerar que pedagogia não são técnicas ou ações de ensino, muito menos de aprendizagem, porquanto também não são atos, haja vista que “uma pedagogia tem que orientar-se por um sistema de valores, não podendo resumir-se a um mero somatório de técnicas burocráticas” (FINO, 2001b, p. 3). As técnicas de ensino, no máximo, podem ser denominadas de didática e esta se constitui de métodos e técnicas, incluindo a utilização de materiais, de dinâmicas de grupo, de motivação, de exposição, de demonstração,

de discussão, de dramatização, de debates, de mesas redondas, etc. coisas e situações bastante diferentes de pedagogia,

Interpretando, por meio da etimologia, didática origina-se na expressão grega *techné didaktiké*, que se refere à técnica ou à arte de ensinar, ou seja, a didática está ligada às normas, às técnicas, aos atos e aos princípios que estabelecem normas para qualquer tipo de ensino, assim como a qualquer aluno, em qualquer escola ou em qualquer ambiente.

Já, a pedagogia tem sua gênese nas palavras “*paidos*” que indica *da criança* e “*agein*” que significa *conduzir*, o que entende-se ser conduzir crianças. Ou seja, na Grécia antiga, denominava-se pedagogo ao escravo que conduzia a criança até a escola, tornando-se submisso a ela, mas com autoridade suficiente quando necessária, surgindo daí a necessidade de o escravo desenvolver habilidades para lidar com a criança. Então, o termo hoje em dia está relacionado com a educação mais particularmente com as teorias que a regem (DURKHEIM, 1972), mas extrapolando, chega-se à noção de que pedagogia tem a ver com o encaminhamento, com a condução de pessoas, independentemente de ser criança, ainda que para adulto exista a andragogia, no sentido da construção do conhecimento.

Durkheim (1972, p. 57) diz que a pedagogia “não consiste em ações, mas, em teorias. Essas teorias são maneiras de conceber a educação, não são maneiras de praticá-la”. O autor continua observando que “a educação não é, portanto, senão a matéria da pedagogia; e esta consiste num certo modo de refletir a respeito das coisas da educação” (DURKHEIM, 1972, p. 57-58).

Isto posto, o entendimento é que as técnicas que permitem a construção do conhecimento, notadamente dentro das tradições populares, têm outro nome e não seria pedagogia, até porque “a pedagogia é intermitente, ou foi, pelo menos no passado, ao passo que a educação é contínua” (DURKHEIM, 1972, p. 58).

Ora, se praticar é didática, então seria o aluno o responsável pela sua própria didática já que é ele o ator principal da aprendizagem, de acordo com as teorias que identificam ser a aprendizagem algo particular e próprio de cada pessoa. Ou seja, se é o aluno o responsável por sua aprendizagem sendo o sujeito ativo na relação professor-aluno-aprendizagem, nada

mais natural do que o próprio aluno praticar sua própria didática e dessa forma ficando o professor com a tarefa de ajudar, de facilitar e mostrar “o caminho das pedras”¹¹¹.

Dito isto, pode-se afirmar que didática se relaciona com o ensino enquanto que pedagogia se identifica com a aprendizagem e, portanto, com *matética*, denominação criada por Seymour Papert em contraposição ao termo didática, que tem foco no ensino. Ou seja, a didática se identifica com professor-saber e pedagogia está na relação professor-aluno, mas não a pedagogia tradicional em que o professor e os conteúdos foram o centro do sistema educacional, mas a pedagogia moderna representada pelos postulados da “Escola Nova” em que o aluno é o senhor absoluto de sua aprendizagem, e, portanto, o professor é um ajudante, um facilitador.

Nesse sentido, a pedagogia que não se constitui em ações, mas sim em teorias, encontra terreno fértil no Reizado Cordão do Caroá em virtude das práticas que esse coletivo cultural utiliza se caracterizarem por oferecer aos seus integrantes a total liberdade de construir seus próprios conhecimentos.

Sendo assim, como o principal é a aprendizagem tanto formal, não formal, quanto informal, conclui-se que a pedagogia ou a “Escola Nova” é o que mais se aproxima dos “alunos” ou dos integrantes de um movimento cultural coletivo. Não se trata do banimento do ensino, mas da maior aprendizagem, ainda que com algum ensino, já que a aprendizagem não é decorrência do ensino. “Há muito tempo que os construtivistas vêm reclamando a natureza activa da cognição e tornando clara a inexistência de um vínculo de causalidade entre o ensino e a aprendizagem” (SOUSA e FINO, 2001, p. 9).

Falando em uma das entrevistas não estruturadas sobre a aprendizagem no seio do Reizado Brincantes Cordão do Caroá um dos integrantes desse coletivo cultural se expressou conforme fragmento abaixo ao ser inquirido sobre em que a pedagogia do reizado poderia servir de inspiração para as salas de aula convencionais ou em que medida o cordão melhoraria a aprendizagem nas salas de aula da Universidade ou de uma escola qualquer?

Muita coisa. Bem! Existem dinâmicas, vivências, metodologias, práticas educacionais que elas foram criadas e repassadas através de várias gerações, né? Da oralidade. Mas também tem a parte da historicidade, né? Ela busca essa parte da memória. Porque o ato de você aprender as coisas na oralidade aguça sua memória. Tem a parte da musicalidade. Tem a parte das percussões. Tem a parte dos exercícios mais físicos,

¹¹¹ Caminho das pedras - Com um sentido jocoso, meio pelo qual se pode chegar com mais rapidez, proveito ou vantagem, a um lugar ou a um objetivo desejado, e que supostamente só é conhecido pelos mais experientes ou expertos (Fonte: <<https://bit.ly/2wz9BoE>>).

né? Que é a parte mais da dança. Tem a parte mais teatral, que a gente utiliza algumas técnicas teatrais, não dessa academia teatral que é usada nos teatros aqui no Brasil, mas uma dinâmica teatral que são usadas através das gerações. Tem a prática. A oralidade e a memória ela tem que ser acompanhada da prática porque muita coisa nas escolas primeiro você tem que aprender toda uma base teórica pra depois ir pra prática. No Cordão, essas duas coisas andam juntas, porque você sabendo o porquê que você ta fazendo isso, melhora na sua percepção, não só uma percepção do reisado, mas uma percepção de mundo, uma percepção do que você ta representando ali. Então a oralidade ela vem com a prática e uma teoria muito juntas e é por isso que é um pouco diferente quando a gente contrasta essa questão da música popular x música clássica; partitura x não partitura; técnica teatral x interpretação corporal; o que é lúdico x o que não é lúdico; o que é cultura popular x o que é folclore. Essas coisas elas são diferenciadas justamente nas dinâmicas educacionais que você ta dando com aquele aluno (BRINCANTE A, CD ROOM, Voz 005.m4a, 07'02").

Dessas palavras podemos extrair algo que favorece a aprendizagem no Cordão do Caroá assim como poderia ser em outras instâncias educacionais, como a própria escola. Por exemplo, quando o Brincante A se refere à musicalidade ou à percussão como formas de facilitação da aprendizagem está a indicar que a escola tradicional poderia se inspirar nesses aspectos para introduzir a musicalidade e a percussão no ambiente de sala de aula, haja vista que fora de seus muros essa pedagogia funciona, porque funciona no Reisado em questão. Talvez nem precise a escola se inspirar nas culturas tradicionais, mas ao contrário, ao invés das práticas do reisado chegaram até à escola, esta sim, é que deveria ir ao encontro dessa cultura tradicional, significando dizer que a escola pode e até precisa valorizar os movimentos, as expressões, os acontecimentos, as práticas, as teorias, etc. que acontecem ou que estão fora dos seus muros e que estão dando certo no âmbito de outras instituições e nos modos de fazer ou de praticar a educação, com resultados positivos e certificados pela própria sociedade.

Nesse sentido, Pessoa (2005, p. 4) apresenta um indicativo dessa situação que poderia ser inspiradora de uma sala de aula convencional, a seguir:

Desse modo, quando uma criança está em uma roda de Congo olhando como se toca uma 'casaca', com a convicção de que, assim que lhe for dada ocasião, saberá fazer o mesmo som, ou quando outra criança, não mais do litoral capixaba, mas do interior de Goiás, abstrai-se do conjunto da cantoria de uma Folia de Reis e se fixa nos movimentos do folião que bate a "caixa", igualmente com a certeza de que um dia também repetirá a mesma cena, o que ocorre, nos dois casos e em uma infinidade de outros semelhantes, é uma 'situação de aprendizagem'.

A questão é saber como a percussão ou a musicalidade podem favorecer a aprendizagem nas aulas de Química, de Física, de Matemática, de Português, etc. de uma escola tradicional haja vista que os professores (que, nesse caso, seriam facilitadores) não possuem a formação adequada ou até a prática, pelo menos à primeira vista, para a utilização de uma

pedagogia diferente daquela que os formou nas salas de aula da Universidade também tradicional.

No caso do Cordão do Caroá, essa pedagogia foi desenvolvida ao longo de um aprendizado próprio além daquele que teve início através da pesquisa, da imitação, da audição, dos exercícios, da prática, da oralidade, etc. quando das visitas aos reisados da região do Cariri cearense.

Toda vez que vemos uma Congada, uma Folia de Reis ou do Divino, um grupo de dançadores de Jongo se apresentando, vemos sempre à volta meninos e meninas absortos em cada gesto e palavra, procurando uma oportunidade de se fazerem aprendizes daquele ritual ou daquele auto popular (PESSOA, 2005, p. 5).

Por esse trecho, dá para perceber a curiosidade e o interesse que crianças demonstram ao observar uma manifestação cultural tradicional, nas suas mais diversas linguagens e até mesmo naquelas do nosso dia a dia como, por exemplo, o hip hop, o grafite, o skate, os patins, os smartphones, o rock and roll, etc. restando ao facilitador (no caso de uma sala de aula tradicional) encontrar formas ou fórmulas de inserir esse tipo de atividade ou de cultura presentes fora das práticas pedagógicas escolares, no contexto da instituição educacional e da educação formal, com a finalidade de obter resultados mais animadores na aprendizagem das disciplinas curriculares.

De acordo com Martins (2008, p. 59), “para o professor existe a possibilidade de - sem abrir mão dos conteúdos básicos pertinentes ao seu componente curricular - compreender a importância dessas linguagens através das quais a criança e o adolescente urbanos estão se expressando [...]”. Continuando no mesmo argumento, Martins (2008) afirma que o professor poderia, juntamente com o aluno, encontrar alternativas que valorizem e aproximem os conteúdos curriculares e a cultura urbana.

É sobre esse aspecto que questiono e até duvido da capacidade ou, no mínimo, da boa vontade da maioria dos professores no sentido de saber o que fazer, como improvisar ou ainda, como adaptar as práticas da cultura urbana contemporânea e da cultura tradicional num contexto de aprendizagem em sala de aula. Ou seja, como ajudar na aprendizagem utilizando-se, por exemplo, do grafite ou do smartphone numa aula de Matemática? Ou ainda, como utilizar a percussão e as outras formas de aprendizagem do Reisado numa aula de Português? Esses questionamentos me parecem pertinentes haja vista que o professor, a olhos vistos, não teve esse tipo de capacitação desenvolvido na Universidade, sem falar que a formação de boa

parte desses professores se deu num contexto em que não havia essas manifestações contemporâneas tão evidentes e bastante presentes nos dias atuais.

O que propomos é que haja uma relação de mão dupla - no mais autêntico estilo freiriano - entre ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que aprende com os alunos as múltiplas expressões da cultura popular urbana e que os identifica como sujeitos, o professor pode contribuir para dinamizar e tornar mais agradável o processo educativo, ao utilizar os elementos constitutivos dessas várias práticas culturais para orientar a aprendizagem (MARTINS, 2008, p. 59).

A dúvida está na concepção ou não de uma entidade que represente os anseios atuais quando a sociedade se transforma e evolui muito mais depressa do que a escola de tradição fabril, fazendo surgir possibilidades e alternativas como os coletivos culturais, incluindo o Reisado Cordão do Caroá, que de um modo ou de outro detém um modelo ou um estilo, ou uma teoria capaz de desenvolver uma prática pedagógica não com o objetivo de competir com a velocidade de transformação da sociedade, nem com a escola fabril, mas como uma maneira de aprendizagem realmente dentro de um novo parâmetro diferente do ensinar em contraposição com o aprender.

Eu não sei se a futura escola dará lugar a uma *e-escola*, a uma *escola.com*, ou uma escola com outra designação qualquer, que esteja para além da minha imaginação momentânea. O que sei é que a escola de hoje, depois de lhe terem sido cometidas funções que têm pouco a ver com o desenvolvimento das sociedades (servir de depósito onde as famílias colocam os filhos enquanto os pais trabalham, ou de local onde os jovens vegetam o máximo possível de tempo antes de engrossarem a pressão dos que batem à porta das universidades ou do primeiro emprego), se encontra irremediavelmente ferida, e já nem é capaz de preparar para o presente, quanto mais para um futuro que nenhum visionário consegue antecipar (FINO, 2001b, p. 3).

Outros destaques importantes a que o Brincante A se refere trata, de um lado, das técnicas teatrais como instrumentos de facilitação da aprendizagem que poderiam servir de inspiração para a escola fabril, e, do outro, refere-se à prática. O Brincante A afirma ainda que tanto a oralidade quanto a memória devem ser acompanhadas da prática porque praticando, acontece não apenas a aprendizagem, mas também, a possibilidade de novas descobertas, novos modos de fazer e novas possibilidades de aprendizagem, uma vez que torna-se praticamente impossível a aprendizagem das danças ou das lutas de espadas, por exemplo, sem a respectiva prática. Arrisco-me a afirmar que não se aprende a dançar apenas lendo ou recebendo instruções, mas praticando. Da mesma forma, não se aprende a escrever sem praticar posto que somente a instrução e a leitura não são capazes de produzir esse tipo de habilidade ou de aprendizagem.

A afirmação do Brincante A, traz novos olhares sobre o mesmo tema ao colocar como fato importante dentro do Reisado, a inversão de valores em relação à escola tradicional. É o que acontece quanto ao aprendizado escolar que prioriza a teoria, todavia a prática, na maioria das vezes, não é exercitada, não é perpetrada e isso se constitui numa inversão em relação à tradição cultural ora em estudo neste trabalho, uma vez que o Brincante A afirma que “no Cordão, essas duas coisas andam juntas”, ou seja, a teoria e a prática acontecem ao mesmo tempo. De acordo com o mesmo brincante, isso acontece porque ao conhecer a razão daquilo que está sendo feito ou praticado “melhora a percepção” não apenas sobre o próprio reisado, mas também em relação ao mundo, numa clara alusão ao postulado de Paulo Freire que fala de uma leitura de mundo, ao preconizar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9).

Isso implica na possibilidade de que no futuro a escola tradicional nem exista tal como nos dias atuais porque há alternativas que, de um lado substitui a própria escola física por espaços culturais proporcionados por ONGs (Organizações Não Governamentais), pelas Igrejas, pelas entidades de classe, etc., como os terreiros, as sombras de árvores, a rua, enfim, e do outro, a extinção, pelo menos simbólica, do currículo e todos os males que o acompanham como o fracionamento do conhecimento, a imposição de saberes e práticas, etc., além de uma pedagogia que incentiva e facilita a aprendizagem através, principalmente, do encantamento de que falou o então Mestre do Reisado do Cordão do Caroá em outro local deste trabalho.

Eu nem sei se o futuro precisará de qualquer tipo de educação institucionalizada, à semelhança da que temos hoje, com escolarização compulsiva, destinada a reproduzir uma cultura estandardizada e imposta aos cidadãos, todos por igual, independentemente das suas características e das suas necessidades. A Humanidade foi capaz de sobreviver milênios sem precisar de uma escola de massas, controlada pelo Estado. Talvez, no futuro, reaprenda a prosseguir sem ela (FINO, 2001b, p. 3).

Foi observando e através dos diversos depoimentos que chegou-se à conclusão de que o Reisado Brincantes Cordão do Caroá tem estilo próprio de aprendizagem e socialização do conhecimento, exercitando do mesmo modo uma pedagogia na qual o brincante é a mira básica e a aprendizagem a finalidade principal, e, assim sendo, não existe a figura do professor da forma como se conhece na escola dos dias de hoje que tem por objetivo a transferência do que tem na sua cabeça para a cabeça do aluno.

Falando sobre o jeito, a forma ou o modo de se aprender no âmbito do reisado, o Brincante D (CD ROOM, Voz 003.m4a, 05'51”) assegurou o seguinte: “Foi através dos mais

experientes. Por exemplo, a minha coroa, o Brincante A me ajudou a fazer, me deixou livre pra fazer da forma... apenas deu o encaminhamento pra que eu criasse a minha coroa da forma que eu imaginasse”.

Dá para perceber que “essa pedagogia, se é que se pode chamar de Pedagogia, quem sabe Matética, em que o aluno ou o brincante é o senhor da construção do seu conhecimento é adotada nas culturas de tradição oral, especialmente no Reisado Brincantes Cordão do Caroá” (FARIAS 2015, p. 92). No entanto, o que ressalta, por outro lado, é uma perceptível separação entre a sala de aula de uma escola do modelo fabril em que a “pedagogia” como sinônimo de didática está relacionada com o ensino e o reisado em que a aprendizagem é o objetivo fundamental, em que o “aluno” ou o brincante é o senhor de sua aprendizagem ao determinar o que quer aprender ou do que deseja efetivamente participar, ao seu ritmo, à sua velocidade, em lugar de sua preferência e ao seu tempo.

Demonstrando essa afirmação, em reportagem do Jornal Diário do Nordeste, (18 e 10 de novembro de 2017), Cícera Flatenara Azarias da Silva, Mestre do Reisado Mirim Santo Expedito, da cidade de Juazeiro do Norte, assim se expressou ao se referir à escolha do que aprender na brincadeira reisado: “nos ensaios do grupo infantil, que sempre tem dois ou três novatos, ‘eles dançam, eles cantam, têm interesse por tudo, mas o foco é as espadas’. O meu foco também foi esse, até hoje ainda é” (sic) (DIÁRIO DO NORDESTE, 2017, Caderno 3, p. 1). Confirmando particular interesse por alguma aprendizagem dentro do reisado, os brincantes novatos escolhem o que desejam aprender ou o que lhes fascina para, observando e imitando, participar efetivamente dessa aprendizagem. “[...] aos dois anos o João não desgruda os olhos do jogo de espada e na dança ele já se garante” (REPORTER. CD ROOM, Dia_de_Reis_06-01-2018.mp4, 00:00’:49”. Ou seja, no reisado ninguém impõe o que o brincante tem que aprender. Não há a obrigatoriedade de alguma aprendizagem específica como acontece na escola tradicional, através do seu currículo.

Ainda sobre o mesmo assunto, ao ser indagado sobre quais subsídios a prática pedagógica do Cordão do Caroá poderia servir de inspiração à sala de aula tradicional, o então Mestre do Reisado Paulo Henrique Leitão afirmou:

Acho que o Cordão tem uma dimensão muito importante da vida social que são as dimensões lúdicas e essa dimensão lúdica é a dimensão do imaginário e uma sala de aula sem imaginação, sem criação, sem conhecimento, porque pra ter criação tem que ter imaginação e pra ter imaginação tem que ter suporte que é a vivência, a relação com a natureza, representações, a cultura, né? Então a vivência na cultura projeta a

imaginação que vai projetar a criação em todas as áreas, então, todo mundo já sabe que os saberes artísticos eles ampliam todo o nosso poder sensorial, seja de interpretação das realidades, sendo das formas, mesmo de sentir a realidade interpretada através de gestos, músicas, né? Eu acho que é essa capacidade que tá faltando na sala de aula: o encantamento (PAULO HENRIQUE, CD ROOM, Voz 016.m4a, 01'49”).

Ora, de acordo com o brincante acima para que aconteça a criação é fundamental o exercício da imaginação e não acontecendo essa imaginação, não advém a criação haja vista que a vivência (oficina ou sessão de criação e de ensaio) é um fator decisivo para a imaginação e a criação, sem contar que para esse brincante, o que falta mesmo na sala de aula tradicional é o encantamento, sem o qual a aprendizagem torna-se totalmente comprometida.

É possível se observar também que em relação à aprendizagem no âmbito do Reisado Brincantes Cordão do Caroá acontece costumeiramente um “*start*” ou um “empurrão” facilitando todo o processo inicial para o brincante novato. Assim, pode provocar no noviço um “*boot*” e aumentar, facilitar e desenvolver suas potencialidades construindo, desse modo, o seu conhecimento sobre os mistérios da brincadeira reisado e tudo que com ele se relacionar, desde os rituais até a dança, as lutas de espadas, a confecção de coroas, as cantigas, etc.

Isso acontece na maioria das vezes sob a orientação de um dos membros mais velhos ou antigos no grupo, em particular do Mestre do reisado ao orientar, instruir e ajudar, por meio da oralidade, da audição no caso das peças musicais, da imitação, contato e das vivências, os iniciantes a fim de que possam se desenvolver cada um por si dentro das atividades e construções do e no âmbito da cultura popular.

Essa situação também é percebida quando se trata dos planos filosófico, espiritual ou místico. É o mestre do reisado quem orienta, facilita e até ensina a imersão do aprendiz, até mesmo dos mais antigos, nos mistérios, na ideologia, no ritual, nos paramentos, na *alma* e na liturgia do reisado, através do exemplo, da prática, da manipulação, do contato, do aprender fazendo, exercitando a imitação e a oralidade por parte dos demais.

Em uma das reuniões de preparação e ensaio visando as festas natalinas do ano de 2014, o Mestre do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, Paulo Henrique Leitão explica, se dirigindo aos brincantes, da seguinte forma, em reunião informal:

[...] houve sempre uma briga entre um bem e um mal. Quando se percebeu que era o Congo, cristãos e mouros, depois africanos e indígenas, brancos, indígenas contra africanos essas variações que existiam nas lutas quilombolas, virou um bem contra

um mal. De repente a gente se matava, todo mundo ressuscitava não tinha nem um lado bom, nem um lado ruim, na batalha da espada. Não existe o bom ou o ruim. Existe uma batalha onde um bem ou um mal tá sendo vencido ali. [...] O bem ta vencendo o mal de alguma forma, ressuscitando e aquele ritual. Eu acho que aquilo ali explica muito a diferença do reisado nosso para uma interpretação de briga entre cristãos e mouros, onde tem o discurso ideológico: cristão é bom, mouro é ruim, né? O vermelho é o mouro, o azul é o cristão. No Ceará isso não firmou. [...] então você nunca achou aqui no Ceará uma referência a cristãos e mouros, por exemplo, nas músicas. No reisado não existe isso. O reisado já rompeu com essas coisas. O reisado, pelo contrário, fala bem do cigano, bem do negro, bem do mouro. Portanto, se alguém falar pra vocês que quem tá de vermelho é mouro ou quem tá de azul é cristão, isso não existe (Paulo Henrique, CD ROOM, Voz 009 (2).m4a, 00'01”).

Tomando a palavra, naquela mesmo momento, o Brincante G, ao dirigir-se ao restante do grupo presente, afirmou o seguinte, para indicar qual a postura do brincante em determinada ocasião:

No dia que o Reisado sai aqui nas ruas do Benfica, você ouviu uma peça que geralmente não é cantada, então o mestre pode puxar uma peça, e assim, é muito importante você perceber isso, de ouvir isso, escutar o que o mestre tá cantando, por mais que você não saiba mesmo o que foi que ele disse, mas você cante, entendeu? Você vai sentir que é muito importante você não deixar de cantar no coro, entendeu? não é nem tanto o que você vai dizer, mas tá naquela sincronia com o grupo, entendeu? (Brincante G - Voz 009.m4a - 02'20”).

Ao complementar, o mestre do reisado, orientou os integrantes da brincadeira quando à forma de se ausentar do grupo durante as apresentações oficiais. “Outra coisa, nunca saia da cena o reisado se apresentando. Saia de cena. Você quer beber água, você quer descansar, saia discretamente” (MESTRE PAULO HENRIQUE, CD ROOM, Voz 009 (2).m4a, 02'56”).

Percebe-se, assim, o modo especial de aprendizagem no interior do reisado. Trata-se de uma pedagogia em que o contato, a visão, a audição, a imitação, o simbolismo e até mesmo a intuição e principalmente a oportunidade se tornam fatores importantes para a incorporação do aprendiz aos desígnios dessa tradição cultural, ou ao contrário, a incorporação dos desígnios ao aprendiz, notadamente se se verificar que não há a presença ostensiva do professor desejando inculcar na cabeça do aprendente aquilo que tem na sua.

Complementando aspectos da pedagogia no Reisado Cordão do Caroá e levando em consideração que nenhuma pessoa foge da educação, seja na rua, na igreja, em casa, na escola ou em algum coletivo cultural, etc. (BRANDÃO, 1986) as atividades sociopedagógicas são ações que o então grupo de alunos, antes mesmo da criação do Reisado, representadas pelos encontros nos quais se criavam laços de amizade, interatividade, estudos, reflexões, interações

musicais, vivências, praticavam com o objetivo educacional de aprendizagem e de manutenção dos vínculos de amizade.

Trata-se, por exemplo, das ações realizadas pelo Reisado Brincantes Cordão do Caroá até mesmo de antes de sua criação, como é o caso dos “Encontros dos Estudantes de Pedagogia” em que se discutia, por exemplo, “a Pedagogia na perspectiva de ciência da educação: sonho ou realidade” ou “Educação e culturas nordestinas: espaço de luta e contestação” realizados por vários Estados ou dos “Seminários de Arte e Educação” (Círculos de Cultura de Paulo Freire) com temas como “redescobrimo a cultura popular cearense” em que se vivencia a prática social ao mesmo tempo em que difunde a arte e a cultura através das performances do reisado. “Ainda no início de 2004, o Brincantes Cordão do Caroá, conhecidos como o pessoal do *Cordão*, organizou uma grande oficina de percussão para a comunidade de Fortaleza/CE” (SCHRADER, 2011, p. 73).

No início do ano de 2002, alguns integrantes do grupo Brincantes, muito atuantes politicamente, continuavam a pertencer à diretoria do Centro Acadêmico do curso de Pedagogia/UFC, e ficaram encarregados de organizar o encontro regional dos Estudantes de Pedagogia. A aproximação com as artes e com os folguedos populares suscitou a ideia do tema para o evento: Educação e Culturas Nordestinas, Espaços de Luta e Contestação. O encontro aconteceu no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará e contou com a presença de vários estudantes de todo o Brasil (SCHRADER, 2011, p. 58).

Ponderando que “a partir do final do ano de 2003, o grupo decidiu dar maior ênfase ao que chamou de Expedições Culturais” (SCHRADER, 2011, p. 70) o Cordão do Caroá intensificou suas ações no sentido de proporcionar também à comunidade do seu entorno momentos de lazer ao mesmo tempo em que ofereciam serviços como a aprendizagem musical, notadamente em relação à percussão, especialidade dos então brincantes, além de oficinas e palestras.

O grupo Brincantes Cordão do Caroá conseguiu fortalecer o seu movimento em prol das manifestações artísticas populares, através da organização do I Seminário de Arte e Educação, realizado na FAGED/UFC, em agosto de 2003. Com o tema Redescobrimo a Cultura Popular Cearense, o seminário objetivava capacitar, através de grupos de discussão, palestras e oficinas, aos alunos da universidade e pessoas da comunidade interessados em conhecer o universo da cultura popular (SCHRADER, 2011, p 65).

E assim, os brincantes desenvolveram uma cultura de oferta de serviços, em especial dos serviços musicais. Nesse sentido, Schrader (2011, p. 73) diz o seguinte em relação ao assunto: “um total de quarenta e sete oficinas sobre diversos saberes artísticos culturais foram

organizadas, sendo seis delas diretamente relacionadas a área musical”, donde se percebe o interesse do Cordão do Caroá ao mesmo tempo em que adquiriam a capacitação para o desenvolvimento da futura aprendizagem das atividades do reisado como tradição cultural. “O trabalho desenvolvido nas oficinas do Grupo Percussivo Cordão do Caroá era principalmente composto de atividades de ensino coletivas com base na transmissão oral dos ritmos e na forma de tocar os instrumentos, enfatizando o senso auditivo, visual e tátil no aprendizado musical” (SCHRADER, 2011, p. 85).

Ou seja, os brincantes do Reisado, ao desenvolverem as habilidades de pesquisa e de transmissão do conhecimento adquirido, da aprendizagem, estavam, conscientes ou não, abrindo caminho para o futuro modo de transmissão do conhecimento através das ações do próprio coletivo cultural e de uma pedagogia própria também.

Ao avaliar que a educação vai muito além dos muros da escola e das salas de aula tradicionais ao equipar o homem com conhecimentos que são adquiridos durante sua existência através de suas relações sociais na família e em outros agrupamentos humanos, como é o caso do Cordão do Caroá, a pedagogia, ao se traduzir por teorias, não tem, aqui, o sentido de ações a serem executadas, mas se constitui a partir da utilização da prática da bricolagem e da imitação, da audição, da observação, da experiência, do aprender fazendo e do fazer aprendendo.

Trata-se, portanto, de uma Pedagogia Social conceituada como algo provido de características teórico-práticas cuja finalidade é a socialização do indivíduo e do conhecimento. Portanto, a pedagogia social visa a relação do homem com sua comunidade no sentido da superação de adversidades e necessidades individuais e coletivas e que tem sua metodologia direcionada para os coletivos culturais ou sociais na busca de uma educação que decorra da interação entre os sujeitos e entre estes e a própria comunidade.

Caracteriza-se por práticas ou relações educacionais que contém um processo educativo realizadas fora do ambiente escolar, isto é, nos espaços não escolares, ou seja, é a própria educação não formal, ainda que neste trabalho pedagogia social não queira significar aquela (educação não formal) destinada à inclusão dos que a educação formal não alcança como os quilombolas, a população de rua, os de necessidades especiais, o idoso, o preso, etc. Apesar de pouco debatida no panorama nacional, não há dúvida do seu caráter educativo, entretanto, a pedagogia social parece não ter conexão com a educação tradicional justamente por acontecer,

na maioria das vezes, ou quase sempre, fora dos muros da escola, como ocorre com o Reisado Cordão do Caroá, que no entanto, tem seu próprio jeito de aprender revelando-se um modo especial de educação.

Por conseguinte, neste trabalho, pedagogia social está relacionada a processos educativos que têm estreita ligação com a cultura tradicional ou com a aprendizagem da cultura popular, com o Reisado Brincantes Cordão do Caroá, haja vista que não existe uma única forma nem um único padrão de educação (BRANDÃO, 1986).

Com o objetivo de propor uma política cultural para a entidade, tiveram a iniciativa de ampliar o olhar sobre as práticas culturais dentro do ambiente acadêmico, realizando na segunda semana de janeiro de 2004, o I Espaço de Arte e Educação na Faculdade de Educação/UFC, com o tema Um Mergulho na Cultura Popular. O impresso promocional do evento destacava a importância para o resgate de memória cultural através de palestras, debates, oficinas e vivências sobre arte e cultura (SCHRADER, 2011, p. 73).

E assim, o Cordão do Caroá sedimentou sua estrada para o reconhecimento da entidade não apenas como formadora de plateia, mas de futuros brincantes ao mesmo tempo em que desenvolviam uma cultura do reisado como manifestação cultural tradicional, em particular, no bairro Benfica, entorno de sua sede física. “No início do ano de 2005, o grupo Brincantes Cordão do Caroá, instalados na nova sede, iniciou um novo ciclo de oficinas percussivas para a comunidade, coordenadas pelos integrantes do grupo, Fabiano de Cristo e Ezequias Arruda” (SCHRADER, 2011, p. 79).

Dando continuidade à historicidade do Cordão do Caroá, Schrader (2011, p. 79) continua afirmando que:

Em fevereiro de 2006 o grupo Brincantes Cordão do Caroá iniciou o projeto Grupo de Difusão das Práticas e Saberes dos Brincantes da Cultura Popular Tradicional da Universidade Federal do Ceará, buscando valorizar e multiplicar os saberes e tradições da cultura popular, dando ênfase às manifestações culturais cearenses.

É importante salientar que no mesmo ano de 2006, no mês de outubro, o Reisado proporcionou mais uma edição do Seminário de Arte e Educação, subordinando-o ao tema “Interculturalidade e tradição oral dentro da Escola” e no ano de 2007 o Cordão do Caroá intensificou a criação de um reisado para crianças e adolescentes oriundos das escolas públicas do bairro Benfica (SCHRADER, 2011) na expectativa da formação de futuros brincantes ao mesmo tempo em que se difundia, preservava, transmitia e perpetuava a cultura tradicional.

“Em setembro de 2008, uma quarta e última edição do Seminário de Arte e Educação aconteceria, com o tema “Círculos de Cultura Paulo Freire” (SCHRADER, 2011, p. 99).

Todos esses aspectos foram constatados através dos diversos documentos, notadamente dos *banners* e também por meio das falas dos entrevistados quando reafirmam a existência de palestras, relatos de experiências, oficinas, práticas, performances, exposição de vídeos, apresentação de CDs diversos, músicas e danças durante aqueles “Encontros” e que se cristalizou no *banner* “Nossa História” (impresso) através do seguinte texto: “vozes, percussão e expressão corporal aliados a um figurino com textura e significados próprios. Intuição e consciência. Incorporação e releitura. Brincadeira... A construção de uma linguagem lúdica simples e quase ingênuo”.



Figura 38 - Nossa história

Tendo se constituído através de uma descendência de tradicionais reisados do Cariri cearense, em especial o Reisado dos Discípulos do Mestre Pedro, também conhecido como o Reisado dos Irmãos, da cidade de Juazeiro do Norte (Ceará) o Cordão do Caroá ainda hoje mantém os mesmos traços do tempo em que os brincantes viajavam à essa cidade sempre nas comemorações de passagem do ano para pesquisar, aprender e participar daquelas festas,

executando as danças, folguedos, lutas de espadas, cânticos, etc., e, conseqüentemente, aprendendo não apenas o ritual e as peças, mas todo o contexto no qual o reisado se insere como uma cultura tradicional viva e presente, ainda que nos tempos modernos tenham chegado com toda a força da globalização e da mundialização da cultura.

O próprio Reisado Brincantes Cordão do Caroá também se transformou em fonte de pesquisa quando encampou e patrocinou a criação de vários coletivos culturais, multiplicando assim, a aprendizagem adquirida dos reisados caririenses.

Dentre as atividades socioeducativas ou sociopedagógicas realizadas pelo Cordão de Caroá, encontram-se a criação do Reisado Nossa Senhora das Dores, no bairro Farias Brito, próximo a Igreja dos Franciscanos, no início da Avenida Bezerra de Menezes, do Reisado Nossa Senhora da Saúde, no bairro da Varjota e do Reisado Nossa Senhora da Aparecida na comunidade do Mercado Velho, no bairro do Centro.

Ao mesmo tempo, o Cordão do Caroá influenciou diretamente a criação do Reisado Nossa Senhora de Fátima (Bumba meu boi), do Mestre Zé Pio no bairro da Barra do Ceará. Ao percorrerem os sertões do Ceará, o Cordão ajudou na fundação do Reisado Metamorfose do Sertão, na cidade de São Gonçalo do Amarante (CE).

Como se percebe, a lista de atividades sociopedagógicas do Reisado Cordão do Caroá é bastante longa e importante por ajudar na ampliação e desenvolvimento da cultura popular tradicional assim como por ajudar na criação de entidades que possam perpetuar as brincadeiras, como é o caso da fundação do Maracatu Axé de Oxossi, na comunidade do Mercado Velho, em Fortaleza (CE), criado com a parceria do Mestre Descartes Gadelha.

Não é de estranhar que todos esses coletivos que os brincantes do Reisado ajudaram a criar e implementar, sejam convidados a participarem da programação do ciclo natalino que acontece todos os anos, tendo à frente o Cordão do Caroá.

Dessa forma, o trabalho que o Cordão do Caroá desenvolveu ao longo de sua trajetória, ensejou a perspectiva da difusão da música, especialmente a percussiva, dentro do ambiente universitário e fora dele, dando oportunidade às novas gerações de conhecimento a respeito de cultura popular tradicional através dos encontros, das práticas, dos diálogos, das oficinas, enfim, a contribuição que o Reisado ofereceu desde seus primeiros traços até os dias atuais é, sem sombra de dúvida, muito valiosa e proveitosa para a preservação do coletivo

cultural e da própria sobrevivência da tradição popular, constituindo-se em manancial de atividades sociopedagógicas.

Outro aspecto importante a se destacar é a forma como é feita a transmissão do conhecimento tendo em vista que a educação não formal no âmbito do Reisado é um processo espontâneo de aprendizagem e de educação que se situa no exterior da escola tradicional e que normalmente acontece em organizações não governamentais, programas públicos sociais, instituições religiosas e também nos coletivos culturais.

Isso denota a prioridade que práticas sociopedagógicas do Cordão do Caroá dão às atividades que favorecem a aprendizagem como as vivências (ensaios), as rodas de conversas, as troca de experiências, a imitação, a ideia nova, etc. que incentivam a criatividade e a criticidade, constituindo-se como um reflexo da escola do futuro que tem como foco a “liberdade e a criatividade” (GOHN, 2011) ou a “escola do sujeito” prognosticada por Touraine (1997) em seu livro “Podemos viver juntos?”, segundo a qual é uma imposição o reconhecimento do outro como um indivíduo que tem o mesmo direito de ser um sujeito, ou seja, uma pessoa não se afirma como sujeito se não reconhecer o outro também como sujeito, sem excluí-lo.

É exatamente nessa perspectiva que as atividades sociopedagógicas do Cordão do Caroá se insere na sua pedagogia de forma a favorecer a aprendizagem, a reconhecer o outro como um sujeito, de forma igualitária, a dar oportunidade de alargamento do espectro de conhecimentos que seus integrantes já possuem e os adquirem, através da interatividade, da criação, da espontaneidade, da amizade, enfim, da coletividade.

A educação não formal tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda eu o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. O processo ocorre a partir de relações sociais, mediadas por agentes assessores, e é profundamente marcado por elementos de intersubjetividade [...] GOHN, 2011, p. 111).

Como se observa nos demais coletivos culturais, a pedagogia utilizada para a transmissão ou para a construção do conhecimento é radicalmente contrária ao que se percebe nas escolas de modelo fabril. Ou seja, a construção do conhecimento no Cordão do Caroá se faz através da pedagogia da bricolagem, da experiência, da repetição, da imitação e da prática. Para a prática, acontece antes, a observação por parte dos brincantes, sobretudo aqueles novatos,

a escuta, o olhar, a imitação, enfim, é pelos sentidos que os brincantes aprendem dentro do reisado.

Sendo assim, ao constituírem-se em educação não formal e em pedagogia social de caráter transformador e motivador, as práticas sociopedagógicas criadas pelo Reisado Cordão do Caroá foram e são fundamentais para a absorção e apreensão da cultura popular e para a construção do conhecimento, inclusive, estão de tal forma sedimentadas que ainda hoje têm repercussão favorável, apesar de algumas dessas práticas terem existido há bastante tempo.

CAPÍTULO VII - Conclusão

Ao afirmar que o reisado surgiu a partir da colonização brasileira pelos portugueses que, trazendo escravos da África, implantaram no Brasil uma indústria canavieira e açucareira; que o tratamento desumano dado aos negros influenciaram seus modos de convivência com o patronato e dentre os próprios cativos; que através de gestos, insubordinações, sabotagem e outras maneiras de enfrentar os senhores de engenho os cativos terminaram por fazer nascer e florescer uma cultura que hoje se cristaliza como o reisado de Congo, no qual a realeza se manifesta e se confunde com os reis de verdade, notadamente os africanos; que no Ceará o reisado teve e tem seu império na região do Cariri especialmente em Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Missão Velha, etc., foi trazido e reencarnado em Fortaleza através do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, conforme visto nos capítulos anteriores.

Sendo a razão deste trabalho a compreensão de uma cultura ou de uma situação, mais precisamente a cultura do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, e ao mesmo tempo elegendo a etnografia como instrumento para o entendimento dessa cultura popular e tradicional em que o essencial é o “como se faz” ou o “por que se faz”, em que a interpretação torna-se fundamental em lugar da mensuração e da aferição de números, da descoberta no lugar da comprovação (ANDRÉ, 2010) e também a interpretação da qualidade ao invés da quantidade (SABIRON-SIERRA, 2011), ou ainda que a etnografia deve ser compreendida como uma atividade de descrição ao fazer parte do ambiente investigado (MACEDO (2012) e ao mesmo tempo, terna e provocadora da aprendizagem, temos como foco, a investigação de práticas pedagógicas no contexto de aprendizagem do Programa de Extensão Reisado Brincantes Cordão do Caroá que possam servir de inspiração para a escola tradicional.

Para tanto, propusemos o seguinte questionamento: “Reisado Cordão do Caroá: Uma prática pedagógica inovadora na cultura popular?”, no sentido de prospecção de práticas pedagógicas inovadoras no contexto desse coletivo cultural tendo em vista que aparentemente, a olho nu, pela simples observação, foi possível detectar aspectos relacionados com esse objetivo ou com esse questionamento. Ou seja, aspectos relacionados com a construção do conhecimento e com a aprendizagem do Reisado Cordão do Caroá, assim como de outras culturas tradicionais como o “Bumba meu boi” ou o “Maracatu” se mostraram bastante diferentes da escola tradicional ao mesmo tempo em que se trata de práticas centenárias e

mesmo assim, são efetivas e positivas quando se trata de aprender as nuances da brincadeira em estudo.

Ao se comparar a forma de aprendizagem no âmbito do Reisado Cordão do Caroá com aquela da escola de parâmetro fabril observa-se, claramente, uma grande diferença e foi exatamente essa diferença que nos chamou a atenção e nos interessou dos pontos de vista pedagógico e epistemológico, haja vista que logo emergiu o conceito de inovação pedagógica tal como conceituado antes, neste trabalho.

Ou seja, a aprendizagem que não depende exclusivamente de um professor ou um tutor em que o aluno, e no caso do Cordão do Caroá, o brincante, que aprende naturalmente, por meio de seu próprio esforço, com a participação mínima de seus pares ou de um superior, em que se torna participante ativo dessa aprendizagem é exatamente no que consiste o conceito de inovação pedagógica e nesse sentido, consideramos inovação pedagógica as práticas que conduzem à aprendizagem dos brincantes do Reisado em questão, apesar de ser uma manifestação tradicional que remonta ao século XVIII, época presumível de seu surgimento na cultura brasileira.

Isso parece ser uma contradição ou mesmo algo incompreensível haja vista que apesar de todas as modernas tecnologias (TIC), apesar de todo avanço da ciência, apesar de todas as teorias da aprendizagem lastreadas por nomes importantes da ciência, apesar de toda a modernidade, a escola de hoje não consegue, como se observa nitidamente, uma aprendizagem de acordo com os ditames dessas teorias que sacramentam ser o aprendizado próprio de cada pessoa ao mesmo tempo que rejeita a ideia de que o professor transmita seu conhecimento para o aluno, via memorização, e mais: a aprendizagem não é uma decorrência do ensino e nesse sentido o reisado em estudo tem esse postulado como verdadeiro haja vista que não impõe, não ensina, mas apenas facilita a aprendizagem dos diferentes aspectos da tradição cultural, tornando o brincante o senhor de sua aprendizagem.

Em virtude do avanço tecnológico, da própria sociedade e da ciência que produziu teorias cujas comprovações se tornaram familiares à maioria dos professores e dos estudiosos da aprendizagem ficou praticamente impossível acreditar-se que uma cultura tradicional como o reisado possua práticas pedagógicas inovadoras que nos dias atuais se buscam insistentemente na escola de modelo fabril.

É manifesta a dificuldade de considerar o modo de aprendizagem do reisado como práticas pedagógicas inovadoras justamente por estar presente em um ambiente centenário, tradicional se comparado com as modernas tecnologias, com a sociedade da atualidade ou com a psicologia contemporânea, enfim, se observa que a escola de hoje não consegue aplicar as teorias da aprendizagem tal como foram concebidas em benefício da aprendizagem enquanto que é precisamente num coletivo cultural tradicional que vem desde a colonização brasileira que se observam significativos traços da utilização de ensinamentos relacionados à aprendizagem de autores como Paulo Freire, Seymour Papert, John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Pierre Dillenbourg, Robert Gagné, Andy Hargreaves, Edgar Morin, dentre muitos outros que, observando os comportamentos ou estudando a mente, descobriram como acontece a aprendizagem e certamente em nenhuma das proposições desses teóricos se observou que a aprendizagem seja o resultado do ensino, mas esforço da própria pessoa que aprende.

É precisamente nesse sentido que se verifica uma grande distância entre as práticas relacionadas à aprendizagem da escola tradicional e as do Reisado Brincantes Cordão do Caroá. Esse fosso foi testemunhado através da minha imersão no reisado em questão, quando ao praticar a observação participativa e/ou periférica, quando ao promover entrevistas não estruturadas ou quando da coleta de material impresso ou mesmo digital pude constatar que essas práticas pedagógicas são totalmente diferentes e até contrárias nessas duas instâncias educacionais. Os aspectos que mais chamam a atenção estão relacionados, do lado da escola tradicional, com a presença ostensiva de um professor, como é o caso da sala de aula da escola fabril, e, do outro lado, no Cordão do Caroá, com a total falta de um currículo formal.

Nesse sentido, itens como quadro de horários, fardamento, currículo formal, filas, normas e leis que indicam imposição e obediência, avaliação classificatória, etc. que fazem parte da quase totalidade da escola de modelo instrucional ou tradicional são totalmente dispensados no âmbito das brincadeiras ou culturas tradicionais em que o “aluno” ou o brincante escolhe o que quer aprender (canto, dança, luta de espada, no caso do reisado, execução de um instrumento, etc.), na hora, no lugar e na velocidade que deseja aprender, sem cobranças, sem avaliação ou classificação, sem ameaças e sem imposição.

Essas características que separam e ao mesmo tempo ampliam o fosso entre os dois entes educacionais (escola e reisado) são o que mais os distingue considerando que na cultura tradicional a aprendizagem é realmente efetiva e afetiva contrastando com a escola fabril que,

claramente, não obtém os resultados que a sociedade deseja. Essa diferença se alicerça, aparentemente, na não observação e até na resistência por parte da escola clássica dos postulados teóricos relacionados com a aprendizagem, conforme se observa e é de domínio público. Em relação ao Reisado Cordão do Caroá, as teorias da aprendizagem são observadas, como pude constatar, ainda que não conscientemente, já que na maioria dos coletivos culturais seus integrantes, e principalmente seus mestres, são de baixa ou nenhuma escolaridade, o que indica não ter o conhecimento teórico necessário para a compreensão do que seja aprendizagem. Simplesmente ela acontece.

Além dos aspectos relacionados com as teorias da aprendizagem, da construção do conhecimento, em que o professor deve ser profundo conhecedor (VALENTE, 1999), torna-se fundamental, também, o adensamento dos ambientes educacionais com materiais, teorias, atitudes e facilitações de toda natureza, com destaque para a técnica da bricolagem, considerando que a escola tradicional, incluindo até a educação superior, negligencia esses aspectos (FARIAS, 2015), apesar de que tais teorias e técnicas são consideradas importantes e fundamentais na aprendizagem e sendo assim, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá as assume ao mesmo tempo em que utiliza a convivência, a interação, o contato pessoal, a observação, a prática, o exercício, a vivência, o encantamento como instrumental facilitador da aprendizagem.

Ao longo desta pesquisa, foi possível observar alguns aspectos relacionados à aprendizagem como práticas pedagógicas inovadoras no campo educacional do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, especialmente quanto à forma de transmissão do conhecimento que se dá de forma diferente daquela que costumamos perceber na escola clássica, deixando a perspectiva de que até mesmo no ambiente formal e tradicional da escola é possível se inspirar nas práticas do reisado como forma de facilitar a aprendizagem, de maneira especial através da prática da bricolagem ou da criação de ambientes facilitadores com a utilização do ciberespaço para a criação de vídeos, de sons, de cenários diversos, de modelos, de desafios, etc. É claramente perceptível que um aspecto inovador não é exatamente a negação ou substituição do que se considera ultrapassado, mas existe a possibilidade de convivência mútua da inovação ao lado do tradicional (FARIAS, 2015).

Foi possível observar também que apesar do Reisado Cordão do Caroá ser um coletivo cultural tradicional, seu modo de aprendizagem e de transmissão do conhecimento está em alinhamento com os aspectos pedagógicos inovadores principalmente porque a aprendizagem, acontece de modo natural em que o brincante escolhe do que quer participar e

autonomamente aprende de forma satisfatória, haja vista que não existe exatamente uma ‘ensinagem’ proposta a um ‘aprendente’ ou alunos e professores, todavia existe sim, a construção do conhecimento realizada por cada brincante, por meio de diversas maneiras de interação, da técnica da bricolagem em que todos estão na condição de professores e alunos ao mesmo tempo (FARIAS, 2015).

Importante observar que em relação ao Cordão do Caroá a prática da bricolagem não se restringe à confecção de capas, coroas, espadas ou entes fantasmagóricos, mas está presente em todos os aspectos da vida comunitária relacionada com o Reisado significando dizer que o conceito de bricolagem se alarga e se extrapola de modo que abrigue a criação de peças musicais e até instrumentos musicais ou passos de dança, valendo-se de pedaços ou partes de quaisquer aspectos da brincadeira, proporcionando, desse modo, o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem. Ou seja, a prática da bricolagem, com seu entendimento dilatado, é considerada uma das principais técnicas facilitadoras da aprendizagem.

Aliás, a técnica da bricolagem, em sentido amplo, transforma-se numa das formas inibidoras da tendência do professor querer ensinar ao invés de facilitar a aprendizagem, uma vez que essa técnica ao consistir em aproveitar recortes de quaisquer materiais, instrumentos, situações, leituras, comportamentos, livros, etc., torna-se impossível ao professor, a transferência do que ele tem na sua cabeça para a cabeça o aluno.

Sendo assim, o aluno, ao se interessar por compor uma situação de aprendizagem juntando pedaços da sua vivência e experiência e do que mais encontrar ao seu redor, inviabiliza o ensino do professor e dessa forma, constrói, de modo ativo, sua aprendizagem. Nesse caso, o professor pode, no máximo, ajudar na composição daquilo que o aluno tem em mente.

Interessante observar que apesar da constante prática da bricolagem que acontece em todos os seus aspectos, a tradição cultural não tem se modificado com a mesma velocidade com que novas nuances aparecem, em virtude dessa bricolagem. Ou seja, as transformações que a bricolagem proporciona não têm sido capazes de modificar a essência da brincadeira a ponto de descaracterizá-la.

Assim, as tradições culturais são praticamente imunes à mutação, ainda que, no Reisado Cordão do Caroá, se observem mutações mínimas que são momentâneas ou que não interferem nem na aprendizagem nem no desempenho de suas atividades lúdicas, como é o caso

da rainha empunhar uma espada ao invés de um ramo de flores, como determina a tradição, ou as apresentações oficiais sem a presença dos Mateus, por exemplo.

É nesse sentido que acredito serem as práticas do Cordão do Caroá possíveis de inspirar a escola tradicional, inclusive a própria Universidade da qual o Reisado é um Programa de Extensão, na perspectiva de que a bricolagem, em sentido amplo, em sala de aula, possa ampliar no aluno a capacidade de criação e de desenvolvimento cognitivo levando-o à aprendizagem, transformando, dessa forma, a escola, apesar do seu caráter fabril com seu currículo e suas normas pétreas.

Apesar de não haver “professor” e “aluno” na brincadeira reisado, os brincantes são, como dito antes, os próprios “professores” e “alunos” ao mesmo tempo, indicando a presença do conceito de inovação pedagógica no Cordão do Caroá. No entanto, esse conceito ou essas práticas pedagógicas não implicam no banimento do ensino, mas na probabilidade de sua redução (COMENIUS, 2001; PAPERT, 2008).

Por outro lado, enquanto a sala de aula tradicional anseia por soluções que passam pela infiltração do ambiente escolar com computadores, Internet e outras ferramentas tecnológicas, no Reisado Cordão do Caroá os próprios brincantes escolhem, providenciam, constroem e até implementam a seus critérios, as suas próprias “iscas” e “varas de pescar” com as quais pescam o conhecimento de que necessitam, constituindo-se, dessa forma, em senhores dos seus aprendizados, proporcionando também a aprendizagem coletiva que Macedo de Sá (2012) denominou de *etnoaprendizagem*.

Outro aspecto interessante que foi observado no Cordão do Caroá diz respeito ao uso da tecnologia. Neste sentido, o coletivo cultural não utiliza ou utiliza quase nada da moderna tecnologia (TIC) como instrumento facilitador da aprendizagem haja vista que esta se dá pelo contato pessoal, pela tradição, pela prática, pela vivência, pela imitação, pela observação, etc., indicando que o computador, a Internet, as redes sociais e as demais ferramentas tecnológicas não fazem parte do processo de aprendizagem, mas são largamente utilizadas para o armazenamento, para a preservação, para a pesquisa, para a interação, para a divulgação, etc.

Dessa forma, acreditamos ter localizado no Reisado Cordão do Caroá os ingredientes necessários para se estatuir como inovação nas suas práticas pedagógicas, haja

vista que o aprendizado se constitui a partir do que tem demonstrado a ciência através das teorias da aprendizagem, que afirmam ser a construção do conhecimento inerente à pessoa, significando dizer que a aprendizagem é natural e sendo assim, não é resultado do ensino, mas é individual e, portanto, não pode ser transferida de uma cabeça para outra.

Isso quer dizer que o brincante do Reisado Cordão do Caroá, ao adotar a brincadeira e permanecer como integrante, já denota que foi uma escolha, ao contrário do que ocorre com a escola clássica em que o aluno é obrigado a frequentá-la até mesmo por imposição legal previsto na Constituição Federal brasileira quando ressalta o dever do Estado para com a educação cuja efetividade se dá através da garantia de uma educação fundamental obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade em que se assegura até mesmo sua oferta, também de forma gratuita, para todas as pessoas em cuja idade apropriada não tiveram o devido acesso (BRASIL, 1988).

Também é escolha por parte do brincante do Reisado, dentre as diversas atividades e funções da tradição cultural, aquela ou aquelas com que mais se identifica, partindo daí o seu aprendizado que se faz de forma natural, sem a necessidade de memorização imediata ou mesmo através da transferência do conhecimento de alguma cabeça do reisado para a sua.

Então, escolher uma instituição e dentro dela preferir fazer e executar aquilo que o brincante desejar são dois aspectos que diferencia substancialmente as tradições culturais, em particular o Reisado Cordão do Caroá, da escola clássica, apesar de toda a modernidade e de todo o avanço social, político, tecnológico e científico no qual estamos mergulhados.

Por esses motivos fica evidente o choque entre o conceito de inovação pedagógica - no qual a aprendizagem toma o lugar do ensino e o aluno se constitui no principal agente da construção do conhecimento, ainda que não totalmente, haja vista que a interatividade, no caso do Reisado Cordão do Caroá, pode ser entendida como uma espécie de ensino, entre os métodos da escola tradicional que privilegia o ensino e torna o professor a figura central - e entre o currículo que, através da departamentalização que, ao ser fragmentado e compartimentalizado, não oferece ao aluno a possibilidade de escolha do que gostaria de aprender, o que o desmotiva e sendo assim, o obriga a aprender o que não deseja, então o rejeita e por isso mesmo a escola como a temos hoje em dia está às voltas com a evasão, com a insubordinação, com a falta de limites, com a falta de respeito, com a violência e principalmente, como é de domínio público, com uma aprendizagem altamente deficiente.

Para finalizar, impõe-se reconhecer que, por meio de suas práticas, de sua pedagogia e de sua especificidade, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá pode servir de inspiração para a escola clássica no que se refere à facilitação da aprendizagem, apesar de sua limitação quanto às escolhas dos alunos. No entanto, algumas das práticas pedagógicas do coletivo cultural, como é o caso da bricolagem, em sentido amplo, se adequam perfeitamente a qualquer ambiente educacional, mesmo que esse ambiente seja de formato fabril, com currículo imposto e com todas as conhecidas limitações da escola tradicional. Dessa forma, a aprendizagem constitui-se como um modo de vida particular no qual a experiência, a vivência, a prática, os sentidos e até mesmo a intuição transformam os brincantes em senhores da construção dos seus conhecimentos.

Assim, a transmissão do conhecimento e a sua compreensão constitui-se como um modo de viver especial em que a experiência se transforma em aprendizado e formação dos membros do reisado.

REFERÊNCIAS

ADLER, Patrícia A; ADLER, Peter. **Membership in roles field research**. Newbury Park, Califórnia: SAGE Publications, Inc., 1987.

AGUAYO. Alfredo Miguel. **Pedagogia científica. Psicologia e direção da aprendizagem**. São Paulo: Editora Nacional, 1963a.

_____. **Didática da escola nova**. São Paulo: Editora Nacional, 1963b.

ALESSANDRINI, Cristina Dias. A alquimia criativa. IN: BRANDÃO, C. R; ALESSANDRINI, C. D; LIMA, E. P. **Criatividade e novas metodologias**. São Paulo: Petrópolis, 1998.

ALONSO TAPIA, Jesús. Contexto, Motivação e Aprendizagem. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula. O que é, como se faz**. Trad. Sandra Garcia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ALVES, Rubem. **Depoimento**. Revista Digital - Personagens. CD-ROOM, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus: S. Paulo, 2010.

_____. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cad. CEDES. 18. 43, pp. 46-57. 1977. Disponível em: <<https://bit.ly/2oDMKUJ>>. Acesso em 15/04/2014.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. Texto da edição de 1711. 3a. ed. (Coleção Reconquista do Brasil). Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982.

ANTUNES. Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. Fascículo 12. 3a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

As 11 escolas mais incríveis do mundo. 2014. Disponível em <<https://bit.ly/2wxshFs>>. Acesso em 01/03/2017.

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

_____. **Psicologia Educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas, 2009.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Trad. Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AXPE CABALLERO, María Ángeles. **La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica.** España: UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2003.

AZAR, Zahi. Globalização e resistências culturais no mundo árabe contemporâneo. IN: **Educação, desenvolvimento e cultura.** Org. Antonio Faundez. São Paulo: Cortez, 1994.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, Oswald. **Reisado: Um Patrimônio da Humanidade.** Juazeiro do Norte (CE): Banco do Nordeste, 2008.

_____. **Curso de Iniciação ao Teatro Bricante do Nordeste.** Fortaleza (CE): 2004.

_____. **Ceará: uma cultura mestiça.** João Pessoa, Grafser, 2000.

_____. **Reis de Congo.** Fortaleza (CE): Ministério da Cultura/Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais /Museu da Imagem e do som, 1996.

BECKER, Ulrich. Educação formal ou informal? Uma contribuição às discussões atuais sobre faltas alternativas. IN: **Educação, desenvolvimento e cultura.** FAUNDEZ, Antonio (Org.). São Paulo: Cortez, 1994.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura.** Lisboa: Edição Livros do Brasil, 2000.

_____. **O crisântemo e a espada - Padrões da cultura japonesa.** São Paulo: Editora perspectiva, 1972.

_____. Continuities and discontinuities in cultural conditioning. In: MEAD, Margaret; WOLFENSTEIN, Martha. **Childhood in contemporary cultures.** Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip your classroom: reach every student in every class every day.** Washington, DC: ISTE-ASCD, 2012.

BÍBLIA. N.T. **Novo testamento - Salmos Provérbios.** Filadélfia: Companhia Nacional de Publicidade, 1994.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural.** Trad., Celso Castro. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S/A, 1989.

_____. **Questões de sociologia.** Trad. Miguel Serras Pereira. Fim de século - Edições, Sociedade Unipessoal Lda.: Lisboa, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Vocação de criar: Anotações sobre a cultura e as culturas populares.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, pag. 715-746. Set./Dez. 2009.

_____. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O que é educação popular**. 1983. Disponível em <<https://goo.gl/vmsL21>>. Acesso em 10/01/2015.

BRANDÃO, C. Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde - Escritos sobre a educação popular ontem e agora**. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRAZÃO, Paulo. O diário etnográfico electrónico, um instrumento de investigação: três testemunhos. In: FINO, C. Nogueira. **Etnografia da Educação**. (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

_____. O diário do diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). **A escola sob suspeita**. Disponível em <<https://bit.ly/2wzg8PZ>>. Acesso em 25/09/2017. (pag. 289-307). Porto: Asa Editores, 2007.

BRINCANTES CORDÃO DO CAROÁ. Universidade Federal do Ceará-UCF, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2NGBxgI>>. Acesso em 07/04/ 2014.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10ª ed., Ediouro: Rio de Janeiro, s/d.

CANCLINI, Néstor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARVALHO, José Jorge. **Por que e como apoiar as culturas populares**. IN: FARIA, Hamilton; LIMA, Ricardo, (Coords). **Fomento, difusão e representação das culturas populares**. São Paulo: Instituto Pólis; Brasília: Ministério da Cultura, 2006.

CARVALHO, Morillo. Pesquisadores pedem registro de reisado como patrimônio cultural. IN: **IV Encontro Mestres do Mundo. III Seminário de Culturas Populares**. Fortaleza (CE): SECULT, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1998.

CHARBONNEAU, Paul-Eugène. **Entre capitalismo e socialismo: a empresa humana**. São Paulo: Pioneira, 1983.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** (livro eletrônico) 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Sentido e prazer para aprender**. Entrevista concedida a Marcos Giesteira, em junho de 2009. Disponível em <<https://goo.gl/UpUZ5g>>. Acesso em 18/01/2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas; O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1999.

COLL. César. Construtivismo e Intervenção Educativa: Como ensinar o que deverá ser construído? IN: Elena Barberà et al. **O Construtivismo na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. Versão para eBooksBrasil.com. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COMO FUNCIONA A UNIVERSIDADE SEM PROFESSORES INAUGURADA NOS EUA. Disponível em <<https://bbc.in/2NEYqkS>>. 2016. Acesso em 15/04/2017.

CORREIA, Fernando. Aprendizagem Colaborativa. In: BENTO, António V.; MENDONÇA, Alice. (Org.) **Educação em tempo de mudança**. Funchal (PT): CIE-UMa, 2010.

COSTA, Elisabeth. **Novas tecnologias contribuem para preservação e difusão da cultura popular**. Disponível em <<https://bit.ly/2xHZqNR>>. Acesso em 25/10/2016.

COSTA SILVA, René Marc da. **Cultura popular e educação**. Brasília: TV Escola/SEED/MEC, 2008.

COUSINET, Roger. **A Educação Nova**. Lisboa (PT): Moraes Editores, 1976.

CUNHA JR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera. **Artefatos da Cultura Negra no Ceará**. Fortaleza (CE): Edições UFC, 2011.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Ivonna S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: **The sage handbook of qualitative research**. 3a. Ed. Califórnia: Sage publications, 2005.

_____. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

DEWEY, John. **El arte como experiencia**. Trad. Jordi Claramonte. Barcelona (ES): Ediciones Paidós Ibérica, 2008.

DIÁRIO DO NORDESTE. **Memória do reisado**. Caderno 3. Disponível em <<https://bit.ly/2FCzzfZ>>. Acesso em 20/12/2017, 2017.

DICINOÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Houaiss eletrônico 3.0**. S. Paulo: Editora Objetiva Ltda. 2001.

DILLENBOURG, Pierre; BAKER, M.; BLAYE, A; O'MALLEY, C. The evolution of research on collaborative learning. In E. SPADA; P. REIMAN. (Eds) **Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science**. (Pp. 189-211). Oxford: Elsevier, 1996.

_____. What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed) **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**. (pp.1-19). Oxford: Elsevier, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13ª. Ed. Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Barcarena (PT): Editorial Presença, 2007.

EDITAL 2011 - SELEÇÃO DE ESTUDANTES PARA O PROGRAMA DE EXTENSÃO BRINCANTES CORDÃO DO CAROÁ - ANO 2011.

EI! ENSINO INOVATIVO. **Tecnologia e um novo cenário educacional**. Vol. Especial. São Paulo: FGV/EASP, 2015.

EXTENSÃO - INÍCIO - UFC. Disponível em <<http://www.ufc.br/extensao>>. Acesso em 25/10/2014.

FARIAS, Antonio V. C. **Reisado Cordão do Caroá: Uma prática pedagógica inovadora na cultura popular?** (Dissertação de Mestrado). Funchal (PT): Centro de Ciências Sociais. Departamento de Ciências da Educação, 2015.

_____. **Reisado Cordão do Caroá: Uma prática pedagógica inovadora na cultura popular?** (Projeto de Doutorado). Funchal (PT): Centro de Ciências Sociais. Departamento de Ciências da Educação, 2017.

FAUNDEZ, Antonio. O processo de globalização da economia e a educação popular. IN: **Educação, desenvolvimento e cultura**. Org. Antonio Faundez. São Paulo: Cortez, 1994.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L.K. **Learning and Teaching Styles in Engineering Education**. Presented at the 1987 Annual Meeting of the American Institute of Chemical Engineers, New York, 1987.

FIGARO, Roseli. **A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho**. Revista Fronteiras - estudos midiáticos. Vol. 16 Nº 2 - maio/agosto. São Paulo: Unisinos, 2014.

FIGUEIROA, Max; PRIETO, Abel; GUTIERREZ, Raul. **Uma inovação pedagógica de Cuba**. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

FINO, Carlos Nogueira. **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor)**. In Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo. (Edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora. 1998.

_____. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico**. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

_____. **Uma turma da “Geração Nintendo” construindo uma cultura escolar nova**. In: DIAS, Paulo; FREITAS, Cândido Varela. (org) Actas da II Conferência Internacional de Tecnologia e Comunicação na Educação. Universidade do Minho: Braga (PT), 2001a.

_____. **Um novo paradigma (para a escola) precisa-se**. In FÓRUMa - Jornal de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2, 2001b.

_____. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2, pp. 273-291, 2001c.

_____. **FAQs, Etnografia e Observação Participante.** In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp 95-105, 2003.

_____. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo** (draft). Ilha da Madeira (PT): Universidade da Madeira, 2004.

_____. **O futuro da escola do passado.** In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (org.). A Escola Sob Suspeita. Porto: ASA, 2007.

_____. Inovação Pedagógica: Significado e campo (de investigação). In: Alice Mendonça & António V. Bento (Org). **Educação em Tempo de Mudança.** Funchal: Grafimadeira, p. 277-287, 2008a.

_____. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE - Universidade da Madeira. 2008b. Disponível em <<https://bit.ly/1As2Zkx>>. Acesso em 11/11/2014.

_____. Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. In: **Etnografia da Educação.** (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

_____. **Teses e dissertações em inovação pedagógica: uma checklist (V. 1.0).** (texto em elaboração, a pensar em orientadores e orientandos). Universidade da Madeira, 2014.

FINO C.N; SOUSA, J. M. **As TIC redesenhando as fronteiras do currículo.** In Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, N 8 (vol. 10) Ano 7, p. 2051-2063, 2003.

FLICK. Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Robson Luiz de et all. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital.** Curitiba (PR): Editora CRV, 2011.

_____. A construção dos saberes e habilidades necessárias à atuação docente no contexto da inovação pedagógica: a formação e profissionalização do professor. In: **Etnografia da Educação.** (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Vol.15 nº.42. May/Aug. São Paulo: Revista Estudos Avançados, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e mudança.** S. Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2003.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Trad. Ronaldo C. Costa. 4a. Ed. Porto alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. COEB2013: Florianópolis (SC), 2013. Disponível em <<https://bit.ly/29ckHkY>>. Acesso em 29/01/2014.

_____. **A Questão da Educação Formal/Não-Formal**. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). Sion (Suisse), 2005. Disponível em <<https://goo.gl/imnyf4>>. Acesso em 24/05/2017.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Trad. Therezinha Maria R. Tovar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** Salvador: EDUFBA, 2009.

GARDNER, Howard. **La mente no escolarizada-Cómo piensan los niños e cómo deberían enseñar**. Barcelona: Paidós, 1996.

GASPAR, Lúcia. **Reisado**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2wCyq2Z>>. Acesso em: 07/04/2014.

GAUTHIER, Clermont. O Século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia - Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Vozes, 2010a.

_____. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia - Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Vozes, 2010b.

GENZUK, MICHAEL. **A Synthesis of Ethnographic Research**. 1999. Disponível em <<https://bit.ly/2PtOX02>>. Acesso em 25/09/2015.

GIL, A. Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6a. ed. São Paulo: Editora Atlas S/A, 2008.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: E.P.U, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GRUPOS DE REISADO SE ENCONTRAM NO CARIRI. Diário do Nordeste em 06/01/2010. Disponível em <<https://bit.ly/2Pw8du9>>. Acesso em 05/11/2017.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica - Alternativas de mudança**. Porto Alegre: Edições Mundo Jovem, 1989.

GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. Novas tecnologias e mudanças no contexto de uma instituição educacional. IN: Vigneron, Jacques; Oliveira, Vera Barros de. **Sala de aula e tecnologias**. São Bernardo do Campo (SP): UMESP, 2005.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HOHLFELDT, Antonio. É possível a pesquisa empírica num país preconceituoso e de tradição escravagista?! In: BARBOSA, M.; MORAIS, O. J. de. (Orgs.). **Quem tem medo da pesquisa empírica**. 1a. Edição. São Paulo: Intercom, 2011.

HILL, Norman C. **Como melhorar o desempenho dos empregados**. Trad. Margarida D. Black. São Paulo: EPU, 1986.

HOLLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Miniaurélio Eletrônico versão 5.12**. Positivo Informática Ltda. 2004.

INOCÊNCIO, Nelson. **Novas tecnologias contribuem para preservação e difusão da cultura popular**. Disponível em <<https://bit.ly/2xHZqNR>>. 2015. Acesso em 25/10/2016.

JENSEN, K. B.; JANKOWSKI, N. M. **Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona: Bosch, 1993.

JONASSEN, David H. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto (Pt): Porto Editora, 2000.

JORNAL DIÁRIO DO NORDESTE. **Reisado Brincantes Cordão do Caroá abre ciclo natalino nesta sexta**. Caderno 3, Edição de 08/12/2016. Disponível em <<https://bit.ly/2PttHrq>>. Acesso em 10/12/2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6ª ed. Campinas (SP): Papirus Editora, 2010.

KEESING, Felix Maxwell. **Antropologia Cultural - A ciência dos costumes**. Vol. 2. Trad. Waltersir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolagem e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Trad. Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde (PT): Edições Pedagogo, 2006.

KLIKSBERG, Bernardo. **Falácias e mitos do desenvolvimento social**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHN, Thomas. **A função do dogma na investigação científica**. Org. Eduardo Salles O. Barra. 1ª Edição. Curitiba: UFPR - SCHLA, 2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2009.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEITÃO, Paulo Henrique. **Entrevista à TV União**. CDROOM. 26-Dez-2013.

LEITÃO, Regina. **IV ENCONTRO SESC POVOS DO MAR - Encontro dos povos do mar**. Fortaleza (CE): Fecomércio-CE - SESC, 2014.

LÉVI-STRAUS, Claude. **El pensamiento selvaje**. Santa Fé de Bogotá: Fundo de Cultura Econômica Ltda., 1997.

_____. **Mito e Significado**. Trad. António Marques Bessa. Lisboa: Edições 70, Lda, 1978.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINDGREN, Henry Clay. **Psicologia na sala de aula - O aluno e o processo de aprendizagem**. Vol. 1. Trad. Hilda de Almeida Guedes. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1976.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

LÓSSIO, Rúbia. **O uso da tecnologia nas tradições populares**. Disponível em <<https://bit.ly/2C9harf>>. 2005. Acesso em 09-01-2017.

LÓSSIO, R; PEREIRA, C. M. **A importância da valorização da cultura popular para o desenvolvimento local**. Disponível em <<https://bit.ly/2uLSMX4>>. 2007. Acesso em 08/01/2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **O rigor fecundo: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo**. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, América do Norte, 5, mai. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2wEOHnd>>. Acesso em: 08/10/2013.

_____. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO DE SÁ, Sílvia Michele. Povos indígenas em afirmação, caminhos etnográficos *aprendentes* e a compreensão cultural do fenômeno *aprender*. In: MACEDO, Roberto Sidnei.

A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **O rigor hermenêutico na análise e interpretação em etnopesquisa crítica.** In: Okada, A.. (Org.). Cartografia Cognitiva: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação de professores. v. 01, p. 43-56. Cuiabá-MS: KCM, 2008.

_____. **Etnopesquisa e o critério de pertinência ética e sócio-profissional.** FAGED/UFBA, s/d.

MARTINS, C. H. dos Santos. Cultura popular urbana e educação: o que a escola tem a ver com isso? In: **Cultura popular e educação.** Brasília: TV Escola/SEED/MEC, 2008.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. Orientações Básicas para a Pesquisa. In: **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional.** São Paulo: PUCSP/FCMSCSP, 2000. Disponível em <<https://bit.ly/2C6gL90>>. Acesso em 30/04/2015.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In LITTO, F. M. e FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: PEARSON Prentice Hall e ABED. 2009.

MCLUHAN, Herbert Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** Trd. Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

_____. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico.** São Paulo: Editora Nacional, 1972.

MEAD, Margaret. **Adolescência, sexo y cultura em Samoa.** Barcelona: Editorial Laia, 1975.

_____. **Sexo e temperamento.** Trad. Rosa Krausz. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MELLO E SOUZA, Marina de. **Reis negros no Brasil escravista: História da festa de coroação de Rei Congo.** Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2006.

MINAYO, Maria C. de Souza; MINAYO-GÓMEZ, Carlos. Difíceis e Possíveis Relações entre Métodos Quantitativos e Qualitativos nos Estudos de Problemas de Saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R.M.G.; GOMES, M.H.A. (org.). **O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MONTIEL, Edgar. A comunicação no fomento de projetos culturais para o desenvolvimento. IN: **Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura.** Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente: Implicações na formação do professor e suas práticas pedagógicas.** Em aberto, Brasília, v. 16, n. 70, p.57-69, abr/jun, 1996.

_____. **Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento.** Rev. Bras. De Com. Vol. XVII, nº 2, Pag. 38-49, Jul/Dez. São Paulo: INTERCOM, 1994.

MORIN, Edgar. O método III: O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: EDITORA BERTRAND BRASIL, 2003.

_____. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin et al (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação.** vol. 2. Curitiba: Champagnat, 2004. Disponível em <<https://bit.ly/2biIG53>>. Acesso em 07/03/2017.

_____. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A escola mata a curiosidade.** Entrevista à Revista Nova Escola, em outubro de 2006. Disponível em <<https://bit.ly/2LMTkRD>>. Acesso em 10-03-2017.

_____. **A Educação não pode ignorar a curiosidade das crianças.** Entrevista ao Jornal O Globo - Educação, em 21/08/2014. Disponível em <<https://bit.ly/2C6ksvo>>. Acesso em 27/08/2017.

_____. **O verdadeiro papel da educação.** Entrevista à Revista Nova Escola em 03-03-2016. Disponível em <<https://bit.ly/2LRlEei>>. Acesso em 01/03/2017.

NOVAIS, Fernando A; SOUZA. Laura de Mello. **História da vida privada no Brasil - cotidiano e vida privada na América portuguesa.** Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NÓVOA. António. **António Nóvoa: aprendizagem não é saber muito.** Entrevista à Cinthia Rodrigues em 27 de abril de 2015. Revista Carta Educação. Disponível em <<https://bit.ly/1NdAehl>>. Acesso em 17/10/2016.

NUNES, Cícera. **Os Congos de Milagres e africanidades na educação do Cariri cearense.** 2010. 147 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza (CE), 2010.

_____. **O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: Uma proposta para a implementação da Lei Nº. 10.639/03.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - Curso de Mestrado - da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2007.

NUNES, Cícera; VIDEIRA, Piedade Lino. **O reisado: expressão da cultura de base africana no Cariri cearense.** XI Congresso Luso Agro Brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (des)igualdades. Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia (UFBA) PAF I e II, 2011.

PAPERT, Seymour. **LOGO: Computadores e Educação.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **A Família em Rede - Ultrapassando a barreira digital entre gerações.** Lisboa: Relógio D'água Editores, 1996.

_____. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PESSOA, Jadir de M. **Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular.** Goiânia: Editora da UCG/Kelps, 2005.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

PIMENTAL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** Salvador: EDUFBA, 2009.

POZO, Juan Ignacio. A crise da educação científica: voltar ao básico ou voltar ao construtivismo? IN: Elena Barberà et al. **O Construtivismo na prática.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO - UFC. Disponível em < <https://bit.ly/2wE4kLx> >. Acesso em 25/10/2014.

RAPOSO, Paulo. **Cultura Popular: Autenticidade e Hibridização.** In: colóquio “Cultura Popular em Contexto Rural”, Mafra (SC), 2002.

REISADO BRINCANTES CORDÃO DO CAROÁ É APROVADO EM EDITAL DA SECRETARIA DE CULTURA DO CE. 2016. Disponível em <<https://bit.ly/2wE4kLx>>. Acesso em 28/12/2016.

REVISTA UNIVERSITÁRIA PÚBLICA. **Brincando de tradição.** Ano VII. Nº 41, p. 17, 2008. Disponível em <<https://bit.ly/2wD9yra>>. Acesso em 28/12/2015.

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser.** São Paulo: EPU, 1987.

SABIRÓN-SIERRA, Fernando. Complejidad e investigación etnográfica: en busca de un mito perdido. In FINO, C. N. **Etnografía da Educação.** (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

_____. **Estructura de um proyecto de investigación en el Etnografía de la Educación (I).** In: Revista Europea de Etnografía da Educação. Vol. 1, nº 1, 2001

SACRISTÁN, J. Gimeno. **La Pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia.** Madrid: EDICIONES MORATA S.A., 1990.

SALA DE AULA INVERTIDA. In: **Tecnologia no Ensino.** Disponível em <<https://bit.ly/2CapQOb>>. Páginas 14-17, 2015. Acesso em 28/01/2017.

SCHRADER, Erwin. **Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará.** Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011. Disponível em <<https://bit.ly/2MK268v>>. Acesso em 08/10/2017.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos (Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial: 1550-1835).** Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia Das Letras/CNPq, 1988.

SEAGOE, May Violet. **O processo da aprendizagem e a prática escolar**. Trad. José Severo de C. Pereira e Marylene Bonini. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Trad. Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Entrevista à revista Ideias. Paris, 1990.

SORJ, Bernardo. **A convivência democrática como politeísmo de valores**. Revista Estudos Avançados. Vol. 30 no. 86. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Jan./Apr. 2016. Disponível em <<https://bit.ly/2wFfj7L>>. Acesso em 29-09-2017.

SOUSA, Jesus Maria. Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In FINO, C. N. **Etnografia da Educação**. (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

SOUSA, J. M. A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In J. M. SOUSA & C. N. FINO (Org.). **A escola sob suspeita**. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007.

SOUSA, M. J; FINO, C. N. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em inovação pedagógica**. In actas do VIII Congresso da SPCE, "Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes". Edição em CD-ROM, 2007.

_____. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, I Volume (p. 371 - 381). Braga: Universidade do Minho, 2001.

SPRADLEY, James P. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

_____. **Participant Observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia - Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Vozes, 2010.

THINGS YOU SHOULD KNOW ABOUT... FLIPPED CLASSROOMS. Educause, 2012. Disponível em <<https://goo.gl/pw9KO8>>. Acesso em 28/01/2017.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1973.

TORRES, Lúcia Beatriz; CAVALCANTE, Raphael. Festas de Santos Reis. In: COSTA SILVA, René Marc da (Org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: TV Escola/SEED/MEC, 2008.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. **A espetacularização das culturas populares ou produtos culturais folkmediáticos**. Comunicado apresentado no Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares. Brasília (DF): Minc, 2005.

TUDJE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

TUZZO, Simone Antoniacci. **Os sentidos do Impresso**. 1a. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

TUZZO, Simone A.; BRAGA, Claudomilson F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016. Disponível em <<https://bit.ly/2NEV951>>. Acesso em 01/08/2017.

TYLOR, Edward Burnett. **La Sociedad primitiva**. Revista Europea n° 20, 1874.

_____. **Primitrive culture**. London: John Murray, Albemarle Street, W., 1920.

UNESCO. **Nuestra diversidad creative**. Informe da la Comisión Mundial de Cultura e Desarrollo: Paris, 1996.

UNIVERSIDADE ABOLE DISCIPLINAS EM PROL DE PROJETOS. Reportagem do site *porvir*, em 09-04-2014. Disponível em <<https://bit.ly/2owcQsp>>. Acesso em 22/01/2016.

VAINFAS, Ronaldo; SOUZA, Marina de Mello e. **Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII**. In: Tempo. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, v.3, n.6, dez/1998.

VALENTE, José Armando (Org.). Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. IN: **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

_____. Palestra na UFC - Universidade Federal do Ceará. CD-ROOM, 2016.

VICENTE, Severino. **Novas tecnologias contribuem para preservação e difusão da cultura popular**. Disponível em <<https://bit.ly/2xHZqNR>>. 2015. Acesso em 25/10/2016.

VOSNIADOU, Stella. **Como aprendem as crianças**. Internacional Academy of Education (IAE), Palais des Academies: Brussels (Belgium); International Bureau of Education (IBE), Geneve (Switzerland), UNESCO, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente - O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2ª ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A., 1990.

WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru (SP): EDUSC, 2003.

WEIGEL, Ana Maria G. **Brincando de Música: Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigacion educativa**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES (CD ROOM)

Pasta Diário de campo - Áudios

Pasta Diário de campo – Fotos

Pasta Diário de campo - pdf

Pasta Diário de campo - Vídeos

Figuras

Fotos diversas

ANEXOS (CD ROOM).

Pasta Documentos diversos

Pasta Figuras

Pasta Reportagens

Vídeos diversos