



Reizado Cordão do Caroá
Uma prática pedagógica inovadora
na cultura popular?
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Antonio Vuldembergue Carvalho Farias
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

junho | 2015



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Antonio Vuldembergue Carvalho Farias

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

Dissertação de Mestrado

Funchal - 2015

Antonio Vuldembergue Carvalho Farias

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

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores:

Professor Doutor Carlos Nogueira Fino

Professora Doutora Zuleide Fernandes de Queiroz

Funchal - 2015

RESUMO

Esta dissertação objetiva a investigação de práticas pedagógicas no Reizado 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 Reizado 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 Reizado 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 Reizado 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, Reizado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Criança participando de uma atividade	32
Figura 2 - Admiradora com camisa de atividade cultural do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.	70
Figura 3 - Antiga sede do Reizado Brincantes Cordão do Caroá	72
Figura 4 - Atual sede do Reizado Brincantes Cordão do Caroá	72
Figura 5 - Grupo de brincantes em que não se verifica a presença de pessoas da raça negra ⁷⁴	
Figura 6 - Paulo Henrique Leitão - Mestre do Reizado Brincantes Cordão do Caroá	75
Figura 7 - Um brincante e a Rainha do Reizado Brincantes Cordão do Caroá	77
Figura 8 – Mateus	77
Figura 9 - Brincante com seu traje típico	79
Figura 10 - Coroa de um brincante do Reizado Brincantes Cordão do Caroá	80
Figura 11 - Capa do CD do Reizado Brincantes Cordão do Caroá (frente e verso)	86
Figura 12 - Crianças em reunião de planejamento das atividades natalinas de 2015	89

LISTA DE ABREVIATURAS

CA – Centro Acadêmico

CD - Compact Disc

CE - Ceará

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFC - Universidade Federal do Ceará

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus. Sem Ele não seria possível nem a vida, quanto mais a realização de qualquer trabalho.

Agradeço, de todo coração, à minha mulher Maria Socorro Bezerra Farias e ao nosso filho Marcelo Bezerra Farias. A eles me rendo, pela força que me deram, pelo que me incentivaram, pelo que me encorajaram e me fizeram ver a necessidade e as razões suficientemente bem fundamentadas para que eu pudesse chegar a este ponto, o que me orgulha e me deixa entusiasmado para continuar rumo a novos desafios.

Agradeço também aos meus professores, orientadores, colegas de turma, à DH2 Assessoria e seus funcionários e em especial à Universidade da Madeira que me proporcionaram alargar meus conhecimentos além da construção de boas amizades.

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

Agradecimento 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, pela dedicação, compreensão e paciência.

SUMÁRIO

RESUMOS	iii
LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE ABREVIATURAS	vi
AGRADECIMENTOS	vii
SUMÁRIO	viii

PARTE I

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - Educação e Cultura: suas relações nas manifestações populares	5
CAPÍTULO II - A ancestralidade das manifestações populares - o Reizado	16
CAPÍTULO III - Inovação pedagógica	26
3.1 Definição e conceituação	26
3.2 Imaginação, intuição e inteligência	32
3.3 Reizado Brincantes Cordão do Caroá e inovação pedagógica	35
3.4 Zona de Desenvolvimento Proximal	41
3.5 Mudança e inovação	44

PARTE II

CAPÍTULO IV - Metodologia da pesquisa	50
CAPÍTULO V - Categorias de análise de dados	63
5.1 Como nasceu o Reizado Brincantes Cordão do Caroá?	65
5.2 Como se tornou um Programa de Extensão Universitária da UFC?	69
5.3 Onde se situa o reizado?	71
5.4 Quem são os brincantes?	72
5.5 Que personagens compõem o reizado?	74
5.6 Que artefatos os brincantes constroem?	80
5.7 Como são iniciadas nos "mistérios" prática cultural do grupo?	81
5.8 Como se dá a socialização do conhecimento e aprendizagem?	83
5.9 Pedagogia	91
CAPÍTULO VI - Conclusão	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES (CD ROOM)	104

Pasta Diário de campo - Áudios

Brincante A - Yulix

Voz 001.m4a

Voz 002.m4a

Voz 003.m4a

Voz 004.m4a

Voz 005.m4a

Voz 006.m4a

Voz 007.m4a

Voz 008.m4a

Brincante B - Silvia

Voz 001.m4a

Brincante C - Andrea

Voz 002.m4a

Brincante D - Elísio

Voz 003.m4a

Voz 004.m4a

Brincante E - Branca

Voz 005.m4a

Brincante F - Karen

Karen - Jornal Nacional 06-01-2015.mp4 - 00'38"

Brincante G - Marcelo

Voz 009.m4a

Paulo Henrique Leitão

Voz 009a.m4a

Voz 009b.m4a

Voz 009a.m4a

Voz 010a.m4a

Voz 010b.m4a

Voz 011.m4a

Voz 012.m4a

Voz 013.m4a

Voz 014.m4a

Voz 015.m4a

Voz 016.m4a

Voz 017.m4a

Pasta Diário de campo - Fotos

Brincantes e suas vestes.jpg

Dia 01-12-2014

20141201_192723.jpg

20141201_194143.jpg

20141201_194234.jpg

20141201_194247.jpg

20141201_194535.jpg

20141201_194545.jpg

20141201_200213.jpg

20141201_200229.jpg

20141201_202841.jpg

20141201_202911.jpg

20141201_203426.jpg

Dia 06-11-2014

20141206_182539.jpg

20141206_182558.jpg

20141206_182713.jpg

20141206_182817.jpg

Dia 22-11-2014

20141122_160102.jpg

20141122_161244.jpg

20141122_161258.jpg

20141122_164749.jpg

20141122_164757.jpg

20141122_174029.jpg

20141122_174053.jpg

20141122_174928.jpg

Dia 29-11-2014

20141129_162854.jpg

20141129_162912.jpg

20141129_163623.jpg

20141129_163657.jpg

20141129_163931.jpg

Pasta Diário de campo - Vídeos

20141220_175919.mp4

20141220_180451.mp4

Aquecimento1 para sair em cortejo 24-12-2014.MPG

Aquecimento1 para sair em cortejo 24-12-2014.MPG

Aquecimento1 para sair em cortejo 24-12-2014.MPG

Aquecimento1 para sair em cortejo 24-12-2014.MPG

Cordão do Caroá UFC 06-01-2015.mp4

Pasta de vídeos diversos

M2U00561.MPG

M2U00564.MPG

M2U00565.MPG

M2U00566.MPG

M2U00567.MPG

M2U00568.MPG

M2U01167.MPG

M2U01168.MPG

M2U01171.MPG

M2U01172.MPG

M2U01175.MPG

M2U01176.MPG

M2U01177.MPG

M2U01178.MPG

M2U01179.MPG

M2U01180.MPG

M2U01188.MPG

M2U01189.MPG

M2U01190.MPG

M2U01191.MPG

M2U01192.MPG

M2U01194.MPG

M2U01195.MPG

M2U01197.MPG

M2U01198.MPG

M2U01199.MPG

M2U01200.MPG

ANEXOS (CD ROOM). 107

1. edital_selecao_cordao_2011.pdf.
2. Processo Recadastramento Cordão.pdf
3. Rubem Alves.mp4
- 4. Pasta Documentos diversos**
 - 4.1. Ofício ao Pró-Reitor.pdf
 - 4.2. Cartão de Natal 2009.jpg
 - 4.3. Cartaz.jpg
 - 4.4. CD Cordão do Caroá.jpg
 - 4.5. Certificado Encontro Estadual Estudantes de Pedagogia - 1999.jpg
 - 4.6. Certificado Encontro Estadual Estudantes Pedagogia - 1998.jpg
 - 4.7. Certificado Encontro Nordeste de Estudantes de Pedagogia - 2002.jpg
 - 4.8. Certificado II Seminário de Arte e Educação - 2004.jpg
 - 4.9. Festa de Reis - Programação.jpg
 - 4.10. I Seminário de Arte e Educação.jpg
 - 4.11. I Seminário Nordeste de Estudantes de Pedagogia - Frente.jpg
 - 4.12. I Seminário Nordeste de Estudantes de Pedagogia - Verso.jpg
 - 4.13. I Seminário Revivendo Paulo Freire.jpg
 - 4.14. Nossa história - frente.jpg
 - 4.15. Nossa história - verso.jpg
 - 4.16. Portal UFC.jpg
 - 4.17. Programação aniversário Petrobrás em - 2003, ainda Grupo Brincantes.jpg
 - 4.18. Sede do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.jpg
 - 4.19. Mestre e Rei.jpg
- 5. Pasta Figuras**
 - 5.1. Figura 1 - Criança participando de uma atividade.jpg

- 5.2. Figura 2 - Admiradora com camisa de atividade cultural do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.jpg
- 5.3. Figura 3 - Antiga sede do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, na Faculdade de Educação.jpg
- 5.4. Figura 4 - Atual sede do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, no bosque da Faculdade de Arquitetura e da Rádio Universitária FM.jpg
- 5.5. Figura 5 - Grupo de brincantes em que não se verifica a presença de pessoas da raça negra.jpg
- 5.6. Figura 6 - Paulo Henrique Leitão - Mestre do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.png
- 5.7. Figura 7 - Um brincante e a Rainha do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.jpg
- 5.8. Figura 8 - Mateus.jpg
- 5.9. Figura 9 - Brincante com seu traje típico.jpg
- 5.10. Figura 10 - Coroa de um brincante do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, ricamente adornada.jpg
- 5.11. Figura 11 - Capa do CD do Reizado Brincantes Cordão do Caroá (frente e verso).jpg
- 5.12. Figura 12 - Crianças em reunião de planejamento das atividades natalinas de 2015.jpg

6. Pasta Reportagens

- 6.1. Reportagem Jornal O Povo.jpg
- 6.2. Jornal O Povo - 2007.jpg
- 6.3. Revista A Ponte - 2005.jpg
- 6.4. Revista Universidade Pública - 2008.jpg
- 6.5. Noites de reisado na Reitoria da UFC - O POVO.png
- 6.6. Cordão de Caroá -TV União-Figural.mp4
- 6.7. Jornal Nacional 06-01-2015.mp4
- 6.8. Reizado Cordão do Caroá na peça Ceu Azul.mp4
- 6.9. Reportagem dia 26-12-2014.mp4

INTRODUÇÃO

“Cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade de descoberta”
(Seymour Papert).

Observando o desempenho, a ludicidade e a leveza dos integrantes do Reizado¹ Brincantes Cordão do Caroá em suas apresentações públicas, verificou-se que ali poderiam estar presentes aspectos relacionados com inovação pedagógica a partir de benefícios que aquela prática social (reisado²) traria para seus participantes, além de contribuições motoras, emocionais, afetivas, comportamentais e emancipatórias, e, especialmente relacionados com as tradições culturais e sua transmissão às gerações futuras, com destaque para as formas de aprendizagem dos rituais, dos cânticos, da liturgia, da dança, das cerimônias, da religiosidade, etc.

Vindo de uma era distante, muitas manifestações culturais se instalaram no Brasil trazidas pelos colonizadores, nomeadamente os portugueses, através dos escravos negros e 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, através dos negros africanos que no Brasil foram escravizados pelos portugueses, quando de sua colonização, nos deixando uma riqueza imensurável de lendas, danças, cânticos, autos, religiões, brincadeiras, etc., incluindo o reisado (BARROSO, 1996). Para 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.

De acordo com Cunha Jr; Silva e Nunes (2011, p. 162) “é importante a convivência para a transmissão da tradição e das memórias, assim como é importante

¹ Reizado (com "z") é o nome do grupo de brincantes.

² Reisado (com "s") é o nome da manifestação cultural.

conservar e transferir essa tradição para que permaneça viva e assegurada a sobrevivência do grupo”.

Já Barroso (1996, p. 88) afirma que “o aprendizado faz-se por duas formas: por imitação e através do contato corporal com o mestre”. Barroso (1996, p. 88) continua seu posicionamento afirmando que “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”, demonstrando que a tradição oral e a convivência são os fatores decisivos para que se dê a transmissão do conhecimento nos grupos de tradições populares, com ênfase para o reisado. Esse pesquisador destaca 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).

Assim, a possibilidade de uma riqueza sentimental, cultural e pedagógica nas atividades do Reizado Brincantes Cordão do Caroá sensibilizou a Universidade Federal do Ceará que percebeu nessa manifestação indícios culturais importantes que poderiam incrementar não apenas o aprendizado nas suas diversas instâncias do conhecimento, mas também contribuir para a formação de seus estudantes inclusive na área cultural, haja 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).

Dessa forma, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá se tornou um Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará³ que tem entre 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, mesmo que tal socialização não contemple, conforme se observa, as táticas educacionais tradicionais, como sala de aula e professor convencionais, por se tratar de tradição oral em ambientes que em nada se parecem com o sistema educacional oficial hoje existente.

Foi nesse contexto que idealizamos uma pesquisa para detectar, de modo mais preciso, a existência ou não de inovação pedagógica no ambiente desse reisado e para tanto o questionamento foi: “Reizado Cordão do Caroá: Uma prática pedagógica inovadora na cultura

³ Programa criado em 2003, na cidade de Fortaleza - Ceará, com o objetivo de pesquisar e difundir a cultura relacionada com o reisado e as manifestações culturais.

popular?” tendo como objetivo geral “investigar as práticas pedagógicas no contexto de aprendizagem do Programa de Extensão Reizado Brincantes Cordão do Caroá”, cuja finalidade abrigou dois aspectos importantes: motivação e relevância científica em que a motivação foi a mola propulsora para uma observação participante e atenta e a relevância científica como indicadora de um trabalho que pudesse contribuir para o desenvolvimento social.

Assim, percebe-se que a observação de perto para conhecer melhor essa realidade, na procura por aspectos ligados à inovação pedagógica, deveria ser feita através da vivência dentro do grupo, cuja prática recebe o nome de pesquisa de caráter etnográfico, que se cristaliza pela imersão do pesquisador no ambiente em questão por meio de uma observação participativa ativa, para melhor apropriação das formas de aprendizagem e avaliação dos resultados alcançados. “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).

É importante salientar que esse tipo de pesquisa não envolve resultados, mas principalmente o “como se faz” ou o “por que se faz”, ou seja, abrange o processo, que é aquilo que acontece no tempo e no espaço. Conforme André (2010, p. 29) “outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos produtos finais” significando dizer que se buscam os significados, as experiências e não as quantidades que por ventura existam, conforme Sabirón-Sierra (2011, p. 24) “nos interesan, sin embargo, aquellos diseños que priman la consideración y la interpretación de la cualidad frente a la cantidad”.

Por outro lado, a observação cuidadosa demonstra que em grupos folclóricos não há uma preocupação com a formalização da transmissão do conhecimento, mas a convivência, a tradição, a amizade, a perspectiva de que no futuro as novas gerações possam conhecer e interpretar funcionam como combustíveis para o aprendizado e sobretudo para o gosto pelos costumes sendo imitados, transmitidos e aprendidos pelos mais novos, haja vista que na maioria dos grupos da cultura popular boa parte dos cânticos, do figural, das práticas e dos ritos têm função religiosa para atender suas demandas de fé e de satisfação da alma dos seus integrantes.

Nesse sentido é que se visualizou a possibilidade de inovação pedagógica nas práticas educativas do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, notadamente em relação à transmissão do conhecimento ou à sua construção em que se percebe, claramente, uma mudança de postura pessoal, uma visível autonomia, uma consciência política desenvolvida e uma autoestima bastante elevada, por parte de seus integrantes, demonstrados através da alegria de suas apresentações, haja vista 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), resultando dessa constatação, o interesse por um olhar mais aprofundado, olhando de dentro, participando e interagindo, conhecendo as realizações dessa manifestação cultural.

Dessa forma, este trabalho compõe-se de duas partes, sendo que na primeira são tratados temas como:

1. Introdução
2. Educação e Cultura: suas relações nas manifestações populares;
3. A ancestralidade das manifestações populares - o Reizado;
4. Inovação pedagógica.
 - 4.1. Definição e conceituação
 - 4.2 Imaginação, intuição e inteligência
 - 4.3 Reizado Brincantes Cordão do Caroá e inovação pedagógica
 - 4.4 Zona de Desenvolvimento Proximal
 - 4.5 Mudança e inovação

Na segunda parte, os assuntos estão relacionados com:

1. Metodologia da pesquisa;
2. Categorias de análise de dados
 - 2.1 Como nasceu o Reizado Brincantes Cordão do Caroá?
 - 2.2 Como se tornou um Programa de Extensão Universitária da UFC?
 - 2.3 Onde se situa o reizado?
 - 2.4 Quem são os brincantes?
 - 2.5 Que personagens compõem o reizado?
 - 2.6 Que artefatos os brincantes constroem?
 - 2.7 Como são iniciadas nos "mistérios" prática cultural do grupo?
 - 2.8 Como se dá a socialização do conhecimento e aprendizagem?

2.9 Pedagogia

3. Conclusão

Entendeu-se que a opção por uma pesquisa de caráter etnográfico contemplando uma observação participante ativa no ambiente do Reizado Brincantes Cordão do Caroá foi a forma mais adequada para compreensão de sua cultura porque “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) ao mesmo tempo em que é o ambiente propício para uma investigação em que a presença ou não de aspectos pedagógicos inovadores poderiam ser observados, na expectativa de, se encontrados, aplicação futura em ambientes pedagógicos formais, isto é, em salas de aula convencionais, apesar do seu modelo fabril de transmissão do conhecimento.

Mesmo assim, a aposta é por uma mudança nas tradicionais práticas escolares ainda que se considere ser de grande dificuldade haja vista o enraizamento profundo desse paradigma instrucionista. Mas, tendo em vista mudanças significativas no mundo através de acontecimentos inimagináveis, a esperança se torna plausível, conforme demonstram mudanças no bloco soviético dos anos 1960, por exemplo, ou “o espetáculo de multidões demolindo o muro de Berlim ou o de Nelson Mandela sentado numa mesa de negociações com Frederik de Klerk” (PAPERT, 2008, p. 191). Nas palavras de Papert (2008, p. 191) tais acontecimentos são “[...] um potente antídoto para qualquer tendência a dizer ‘isso não pode acontecer’”.

PARTE I

CAPÍTULO I - Educação e Cultura: suas relações nas manifestações populares

Cultura, educação popular, cultura popular, manifestações populares, movimentos sociais, movimentos populares, tradições populares são termos e expressões que neste trabalho se confundem e conduzem ao mesmo entendimento e nos leva a pensar e repensar as ações e as razões da existência, permanência e continuidade das festas populares, notadamente o reisado, objeto de estudo neste trabalho.

No entanto, cultura e educação são inseparáveis e podem ser compreendidas como educação da classe trabalhadora ou como o conhecimento popular ou como ensino na escola pública ou como educação da classe popular e neste conceito, inclui-se o pensamento e

contribuição de Paulo Freire que as define como educação libertadora ou como uma prática da liberdade (Brandão, 1985).

“Cultura popular” esta 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”, ate o extremo de atribuir-lhes o papel de resistência contra a dominação de classe (ARANTES, 1981, p 7).

Para 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 nesse sentido, o autor afirma que este é um dos campos do saber que apresenta uma variedade extensa de termos ‘amplos e vagos’ e que essa ciência tenta dar resposta aos questionamentos humanos especialmente quanto à dimensão cultural, resultando que apesar disso não há consenso sobre seu entendimento.

Considerando a cultura como de dimensão imaterial e visualizando 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.

Assim, a cultura representa os fatos e ações pelos quais tornamo-nos proprietários do mundo natural transformando-o em um ambiente humanizado. Ou seja, qualquer participação humana que modifique o que é natural se reveste de caráter cultural e dessa forma, a cultura popular se constitui em democratização da cultura posto que é através da participação de todos que a cultura emerge.

Como se percebe, não é controverso, no entanto, que o termo cultura tenha muitas disparidades na sua definição e conceituação, mas ao mesmo tempo há uma avalanche de teorias que em última instância conduzem ao mesmo sentido, sendo que a legislação brasileira estabelece pela Lei 9.394/1996⁴ a abrangência da educação concluindo sobre organizações sociais e manifestações culturais, itens inerentes ao que se propõe o Reizado Brincantes

⁴ Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Cordão do Caroá: “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 grifo nosso). Ainda de acordo com a LDB, em seu “Art. 3º 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 extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 2014, p. 9-10) significando dizer que, como veremos mais adiante, 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, sendo assim, integrado à sua educação nos estabelecimentos de ensino com vistas à inserção no mercado de trabalho e na sua convivência social.

Assim, ativo participante do ambiente cultural cearense, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá se insere nos preceitos legais ao adotar a manifestação cultural reizado como seu fazer social quando se alinha com a LDB que diz: “Art. 26-A § 4º 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 miscigenação veio o povo brasileiro e suas culturas.

Por outro lado, esse alinhamento com os parâmetros legais em que o Reizado Brincantes Cordão do Caroá 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. Brandão (1983, p. 6) adverte 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”.

Ainda sobre assunto, o termo cultura no entendimento de Axpe Caballero (2003) está demarcado pela aprendizagem das tradições e estilos de vida característicos do convívio social.

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 otros (AXPE CABALLERO, 2003, p. 41).

Nas ciências sociais cultura é entendida como um conjunto de comportamentos, práticas sociais, símbolos e ideias transmitidos às gerações por meio do cotidiano da sociedade e constitui-se em herança social e cultural da humanidade, reconhecendo-se que o desenvolvimento cultural, social e religioso de um povo acompanha os mesmos princípios da evolução humana darwiniana (TYLOR, 1920).

Para Freire (1967) discorrendo sobre a função ativa do homem *em sua* sociedade e *na sua* sociedade, significando realidade, diz que ele não é apenas um objeto, mas o sujeito de suas ações, o *fazedor* dos seus costumes, o construtor de sua cultura. Assim, 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).

Em debate com indígenas, através de um exemplo interessante, Freire (1967) demonstra uma opinião a respeito do que seja cultura, bastante original e de fácil assimilação e entendimento, cujo conceito elaborado por um dos nativos ao observar uma pintura num quadro, segue abaixo:

“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).

Para 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).

Contudo, Brandão (1983, p. 4) afirma que “diferente é a condição de sociedades regidas pela desigualdade, mundo que obriga a pensar, na educação, a necessidade de uma estranha educação popular”, apontando para uma situação em que o povo é manejado como

numa ‘vida de gado’⁵ sem direito a ter voz e nem vez na construção da sua identidade cultural. Por outro lado, o mesmo autor 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 complementa afirmando 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).

Isso implica que a cultura popular nem sempre foi ou é plasmada pelo povo, mesmo assim, há aspectos em que o Estado não consegue interferir, ainda que por suas leis, normas e restrições dificulte apresentações, manifestações, ensaios, etc. não compreendendo e até 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, quando os senhores de engenho impediam as manifestações de dança, de religiosidade, de folguedos dos escravos (BARROSO, 1996).

Discorrendo sobre as diferentes manifestações populares (frevo, maracatu, vatapá, samba, tutu de feijão, reisado, bumba meu boi, boneca de pano, colher de pau, moringa, peneira, talha, mamulengo, carnaval, simpatia, chá de ervas, benzimento, quebrante, etc.) em diferentes lugares, com sotaques diferentes, Arantes (1981) afirma que tendemos a teorizar ignorando esses aspectos e nesse sentido, estamos inclinados a desconhecer o “povo”.

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, 1981, p. 13-14).

O autor nos convida a refletir sobre situações em que as diferenças sociais como salário, prestígio e poder restam evidentes entre o engenheiro e o electricista ou entre o arquiteto e o mestre de obras, fazendo com que apareçam dois tipos de cultura: 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

⁵ Expressão utilizada por Zé Ramalho na letra de sua música “Admirável gado novo”.

valor e de reconhecimento. Esse tipo de ‘divisão’ tem como fundamento o fato de que o trabalho intelectual é superior ao trabalho manual (ARANTES, 1981) e este fato, essa divisão, esta classificação de trabalho já se tornou cultura e domina as mentes atuais.

No entanto, a nossa percepção, apesar dessas diferenças sociais, é que cada sujeito produz ao seu modo, ao seu estilo e à sua condição um tipo de cultura individual, impossível de comparação, posto que um engenheiro pode produzir e conduzir um empreendimento gigantesco, mas pode ser incapaz de bem tocar um pandeiro (ARANTES, 1981). Da mesma forma, um arquiteto pode imaginar obras faraônicas e ao mesmo tempo não ser capaz de improvisar um verso ou um poema, como um repentista nordestino ou um embolador cearense, por exemplo. 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. Nesse sentido, Arantes (1981, 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”.

Fugindo desse preconceito que circunda e segrega as culturas ditas populares e eruditas, a cultura popular, aqui, é entendida como aquela simples, espontânea, com forte apelo regional, produzida com participação ativa do povo, caracterizada por contos e fábulas, festas, folclore, cantigas de roda, artesanato, música, literatura, arte, dança, literatura de cordel, lendas, provérbios, superstições, etc., de criação e imaginário coletivos, “una cultura nativa y espontânea” conforme Dewey (2008, p. 10), em contraposição à cultura erudita como sendo aquela com um grau mais elevado de estudo e instrução, e se constitui em pano de fundo para o Reizado Brincantes Cordão do Caroá que, através de pesquisas e vivências, se apropria na perspectiva de manter a tradição através da transmissão às novas gerações.

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 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 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.

É importante ressaltar que não é consenso o entendimento do que seja cultura, notadamente a cultura popular, pois há evidentes sinais de desqualificação das culturas ditas primitivas em favor de culturas de nível elevado (CANCLINI, 1983).

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” significando dizer que cultura é o resultado 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 quando os adquire, mesmo que de modo inconsciente, independentemente da herança biológica dos seus membros, cuja origem independe do lugar e da natureza dos conhecimentos.

Confirmando essa posição, Boas (2005, p. 27) assegura: “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 ambiente (DEWEY, 2008, p. 32).

Cultura, portanto, aqui significa a reunião de variados elementos característicos de uma sociedade ou de uma região, independente de ser popular ou erudita, embora receba o nome de cultura popular, mesmo não se constituindo em categoria inferior, para caracterizar aquelas manifestações típicas do povo e que se propagam através da tradição oral, como no caso, o reisado e outros festejos populares, ainda que nomes de referência como Edward Bunett Tylor e Franz Boas citem termos relacionados à cultura popular como uma “cultura inferior” resultado 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).

Como numa espécie de confirmação, Dewey (2008, p. 9 grifo nosso) fala de uma “alta cultura” quando afirma: “Para evidenciar su buena posición en el mundo de la **alta cultura**, amontona pinturas, estatuas, joyas artísticas, así como su caudal y sus bonos acreditan su situación en el mundo econômico”, denotando, novamente, a existência de culturas populares como culturas inferiores e alta cultura como cultura superior, ou seja, cultura popular e cultura erudita.

Canclini (1983, p. 42), escrevendo sobre cultura ante o sistema econômico vigente, 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.

Fica evidente uma velada distinção entre cultura popular e cultura erudita porque se as culturas populares, como afirma Canclini (1983, p. 42) são construídas através de “um processo desigual de apropriação dos bens econômicos”, implica, necessariamente, que a cultura que for beneficiada ou criada tendo como base o valor econômico elevado, se transforma em cultura superior e, portanto, erudita. Daí a noção de que cultura popular é aquela originada do povo - reconhecidamente as classes pobres - e conseqüentemente sem valor econômico e até mesmo de pouco valor cultural, se é que isso pode ocorrer.

Novamente, Boas (2005, p. 42 grifo nosso), fala de uma cultura superior quando afirma que “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 direção ao qual tenderiam todos os outros tipos culturais mais primitivos”, para ressaltar a ideia evolucionista na qual o desenvolvimento das culturas se dá através de leis que regulam todo o processo em todos os lugares.

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).

Essa distinção entre culturas evoluídas e não evoluídas, entre alta e baixa cultura ou entre cultura popular e cultura erudita se verifica também no dia a dia da sociedade quando, por exemplo, cantadores, repentistas, emboladores, poetas, palhaços, mágicos,

vendedores e todos os denominados “artistas de rua” se apresentam em praça pública e nem mesmo os pobres ou a classe operária valoriza-os o suficiente. Aliás, eles nem acreditam que aquilo seja cultura. Sequer a imprensa registra ou destaca.

O contrário ocorre em relação às peças apresentadas em teatros, às exposições de pintores, às apresentações de cantores renomados, etc. Esse tipo de cultura é, normalmente, vista como cultura erudita, tem expressivo destaque na mídia e, portanto, cultura de valor econômico diferenciado daquelas apresentações feitas em praça pública. Mais uma vez, sobressai a diferença entre culturas populares e eruditas.

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).

A propósito, o próprio Lévi-Strauss sai em defesa ou comprovação da existência de culturas equivalentes ou simplesmente culturas quando afirma que alguns povos podem não conhecer todas as palavras, mas as que conhecem são suficientes para a comunicação satisfatória, ao mesmo tempo em que isso não desqualifica suas culturas.

Durante largo tiempo, nos hemos complacido en citar esas 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 civilizadas (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 11).

Para Dewey (2008), as comunidades e até as nações evidenciam seu bom gosto cultural quando da construção de teatros de ópera, museus e galerias para demonstrar que o povo não está totalmente ligado apenas à riqueza material, mas também à arte e à cultura e por isso constroem prédios destinados à cultura da mesma forma e com o mesmo capricho com que constroem suas catedrais, mas essas construções não abrigam ou pouco abrigam a criação originada no povo e tidas como cultura inferior.

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 comunidad (DEWEY, 2008, p. 9-10).

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

Essa afirmação de Dewey determina a real existência de uma dicotomia e uma fissura no que se convencionou chamar de cultura, surgindo a alta cultura e a baixa cultura em que o autor coloca como sendo uma “velha e torpe” distinção entre essas duas, demonstrando, dessa maneira, a existência de dois tipos de cultura - popular e erudita. Essa confirmação parece estar também na declaração de CANCLINI, a seguir:

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).

Por fim, surge mais uma possibilidade de inferiorização da cultura dita popular nas palavras de Brandão e Assumpção (2009) quando relatam que a expressão “educação popular” seja grafada com e sem aspas em escritos de dois autores ao tratarem do mesmo assunto, demonstrando, dessa forma, a existência real de uma segregação ou de dois tipos de cultura, sendo uma maior ou mais valorizada que a outra, ignorando que tudo que não é da natureza é cultura, como asseguram diversos teóricos da Antropologia.

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).

Ressalte-se, porém, que cultura aqui se caracteriza pela heterogeneidade de práticas e modos de vida que se transformam dentro da sociedade em que estão arraigadas,

num processo ativo de reprodução e transmissão de costumes, crenças e valores, e, por conseguinte, trata-se de se compreender as diferenças e consonâncias culturais que estão relacionadas com o contexto cultural e social no qual a sociedade e o Reizado Brincantes Cordão do Caroá estão inseridos, considerando 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 pensem e queiram alguns para nós’” (FREIRE, 1967, p. 142).

Portanto, quer-se diferenciar elementos de cultura popular daqueles denominados de cultura erudita, ainda que se admita não existirem limites nem contradições ou diferenças nessas culturas, entendidas como “o conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo” (HOLLANDA FERREIRA, 2004), mas, apenas denota que se está falando de um movimento cultural nascido do povo, com participação ativa do povo e transmitido para e pelo povo, por se tratar de transmissão oral dos pesquisadores-brincantes do Reizado Cordão do Caroá ou dos elementos mais experientes de uma sociedade para os mais novos, com a consequente abolição da matriz curricular tradicional 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).

Então, conforme Canclini (1983, p. 17) “por que qualificar como cultura popular esta forma particular de cultura que outros chamam subalterna, oprimida etc?”. Dessa forma, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá se insere nessa tradicional cultura que se transmite através da oralidade, de geração a geração, mesmo que qualificada de cultura popular com significado de cultura inferior.

Por fim, acreditando numa mesma cultura, una e indivisível, Freire (1981) confirma a homogeneidade da cultura ainda que dentro de sua heterogeneidade, quando diz 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 quer dizer que tanto faz o erudito quanto o popular são cultura e, portanto devem possuir o mesmo entendimento, fato em que se fundamenta o Reizado Brincantes Cordão do Caroá para praticar 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.

CAPÍTULO II - A ancestralidade das manifestações populares - o Reisado

Para entender, mesmo que superficialmente, o nascimento e as raízes das festividades populares, como o reisado, criadas, desenvolvidas e perpetuadas pelos nossos ancestrais, notadamente pelos negros africanos, pelos europeus e pelos indígenas que ‘fundaram’ a nação brasileira, compreendida esta como “agrupamento político autônomo que ocupa território com limites definidos e cujos membros respeitam instituições compartilhadas (leis, constituição, governo)” (Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0) ou como “agrupamento de seres, geralmente fixos num território, ligados pela origem, tradições, costumes, etc., e, geralmente por uma língua; povo” (Dicionário eletrônico Miniaurélio 5.0) torna-se fundamental o conhecimento das raízes históricas da descoberta e colonização das nossas terras pelos portugueses, além de aspectos ligados à colonização da África, especialmente porque é do desenrolar dos acontecimentos que envolveram essas conquistas que surgiram as tradições populares, com destaque para o reisado.

Então, a história nos conta que as raízes das festividades e tradições populares brasileiras foram plantadas no período colonial brasileiro com a chegada dos portugueses, momento em 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), não descartando a cultura indígena que em terras brasileiras já se havia instalado, conforme é de domínio público e para o entendimento do nascedouro dessas manifestações Vainfas e Souza (1998) descrevem que as festas populares, principalmente o reisado, são apenas uma amostra do que a história nos reserva e para tanto faz-se necessário retornar ao século XV e à África, quando da conversão do rei do Congo à religião católica adotada por Portugal e imposta às culturas onde sua autoridade política e religiosa se impunha, ou seja nos territórios descobertos e/ou conquistados pelo reinado português.

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. 1).

Sabe-se também que as festividades, cultos, religiões e costumes foram fortemente influenciados pela presença de negros, principalmente de origem africana, nas atividades da cultura portuguesa em especial, notadamente nos canaviais e na produção de açúcar que era instalada “nas baixadas de Bengala e do Sudoeste Asiático e no norte da África, introduzindo-se na Grécia e Itália, até alcançar Espanha e Portugal” (BARROSO, 1996, p. 16).

Barroso (1996) também nos informa que a miscigenação que originou uma nova sociedade em Portugal teve seu início através do “caldeamento”, ou seja, por meio do cruzamento entre negros africanos, árabes e mouros. Essa mistura de raças deu-se também 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).

Apesar da presença africana em Portugal ser muito menos do que nas Américas, não tendo quase deixado marcas no tipo físico da população ou na suas tradições culturais, os escravos africanos buscavam formas de se inserir na nova sociedade, o que fizeram combinando elementos das culturas em contato (SOUZA, 2006, p. 161).

Essa combinação de raças na qual conviviam de um lado brancos, livres e, do outro, os negros, escravos e escravizados, apesar de todo o embrutecimento que dominava os canaviais e engenhos de açúcar brasileiros, “foi um 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).

O certo é que a lavoura da cana de açúcar, especialmente, foi a responsável pelo surgimento de uma sociedade brasileira denominada de açucareira na qual surgiu o senhorio que era uma espécie de nobreza e que tinha por base a posse da terra. Nesse sentido, o “senhor” das terras, ao exercer seu controle patriarcal sobre “*sua grande família*” (BARROSO, 1996, p.18), mantinha além do núcleo central familiar, vários agregados e dependentes, e também os escravos e os operários e feitores trabalhadores nos canaviais.

Note-se que esses proprietários de terras e de engenhos de cana de açúcar eram os que realmente tinham prestígio e poder, apesar do rei de Portugal, haja vista que eram eles que, no Brasil colonial, por serem ricos, poderosos e de grande prestígio realmente detinham o poder, através da legitimação com o 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).

Também a história nos apresenta o fato de que:

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. Note-se, porém que nessa sociedade a estratificação social se compunha de apenas duas categorias conforme 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 (SOUZA, 2006, p. 159).

Assim, o senhor de engenho era a principal figura, o deus para os demais haja vista que todos dependiam dele, inclusive os próprios fornecedores de cana de açúcar. Desse modo, 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, como afirma Schwartz (1988, p. 214): “a escravidão no mundo português passou a ser cada vez mais associada aos africanos e seus descendentes”. Freyre (2003, p. 35) confirma que “transportam-se da África para o trabalho agrícola no Brasil nações quase inteiras de negros. Uma mobilidade espantosa”.

Nesse panorama a sociedade brasileira foi fortemente afetada, pela violência dos senhores contra seus escravos e pelas discriminações raciais de tal forma que até nos dias atuais são negados direitos primários a negros, especialmente. A violência praticada pelos

senhores de engenho contra seus escravos foi especialmente exagerada, chegando 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”.

“Os escravos [...] aprenderam que muitas vezes havia espaço para manobras no âmbito das restrições da escravidão na grande lavoura” (SCHWARTZ, 1988, p. 142). Nessas condições algumas formas de defesa seriam desenvolvidas pelos escravos para amenizar tal sofrimento e as mais importantes formas de defesa imaginadas pelos negros para suportar as adversas condições físicas e mentais foram a luta (capoeira), a fuga ou a imersão no sobrenatural incluindo os rituais, as coroações de reis, as festas e danças, apesar de 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).

Então, não tardaria o surgimento de manifestações que pudessem amenizar o árduo trabalho forçado. Foi aí que apareceram as primeiras reivindicações que culminaram com a fuga ou rebelião de escravos em 1789, conforme Barroso (1996), salientando ainda que numa incomum negociação esses escravos pudessem voltar ao trabalho mas de forma que fosse permitido 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).

Assim, para Barroso (1996), o reisado surgiu, presumivelmente, no século XVIII, sendo originado na época do Brasil colônia, quando aglutinou referenciais culturais de origem africana e indígena. 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. “Nos engenhos de cana, a presença da Igreja era de importância vital para a boa ordem dos trabalhos” (BARROSO, 1996, p.23).

De acordo com Souza (2006), o poder de Portugal no quesito religião foi extremamente competente ao impor suas crenças aos povos africanos, em especial aqueles da foz do Rio Zaire, por volta da metade do Séc. XV, tendo conquistado o rei Nzinga Kuwu, a ponto deste rei e os membros da elite usarem os próprios nomes dos reis de Portugal, após

batismo efetuado com muita pompa e festas, quando, primeiramente apenas para o rei do Congo e pelo menos um de seus filhos, foram ungidos pelo “sacramento” o que causaria revolta da aristocracia, posto que esta se sentira diminuída e ao mesmo tempo desprotegida das benesses divinas ou sobrenaturais, causando mal estar junto ao 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 (SOUZA, 2006, p. 59).

Note-se a importância de Portugal nas suas colônias e da Igreja ou da religião cristã nesse panorama, uma vez que, conforme Barroso (1996) já no Brasil a coincidência do término da safra de cana de açúcar com as festas juninas ensejava o recomeço das atividades produtivas no segundo semestre, momento em que o padre benzia o maquinário, os bichos, as pessoas, incluindo os escravos, enfim, benzia tudo até mesmo os carros de boi que eram adornados com folhas e flores entrelaçadas (BARROSO, 1996).

Vincula-se a esse ato de rebeldia - a recusa ao trabalho, caso fosse negada a bênção - a preocupação dos negros com a participação em algum tipo de festividade, solenidade ou mesmo ritual que os negros almejavam, considerando essa tarefa do padre como uma forma de amenizar o sofrimento, já 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” (SOUZA, 2006, p. 147).

Assim, por haver uma grande concentração de negros africanos na lavoura canavieira, escravizados ou não, havia também a facilidade do surgimento de traços culturais próprios, conforme se verificou tempos depois com o aparecimento da capoeira e diversas manifestações como danças, lutas, folguedos, cantos, religiões, 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” (SOUZA, 2006, p. 159).

Nesse sentido, Barroso (1996, p. 62) afirma 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.

Essa mistura de práticas sociais e trabalhistas com a religião acabaria dando no nascimento de outras manifestações com simbolismo religioso e ao mesmo tempo pagão da maior importância para a futura cultura que se instalaria nas terras brasileiras. 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.

Barroso (1996, p. 62) nos dá essa indicação ao afirmar 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”.

Então, alguns aspectos de cerimônias litúrgicas relacionadas com os Magos e que inicialmente eram realizadas dentro das igrejas, aos poucos foram se massificando e começaram a ser realizadas em espaços abertos como ruas e praças. Dessa forma deu-se o surgimento dos cortejos, como atualmente se verifica nas brincadeiras do tipo reisados, bois, cocos, torés, etc., que se ligavam às igrejas onde eram encenados temas relacionados com os Reis Magos, assim com surgiram também, nesses cortejos, grupos de pedintes que anunciavam o nascimento do menino Jesus em todas as casas, individualmente.

Dessa forma, as manifestações culturais que se iniciavam naquela sociedade canavieira começavam a se desenhar iniciando com cantigas religiosas e com lutas ou truques corporais para se defenderem das agressões impostas pelos senhores de engenho. 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).

Isso foi, certamente, o primeiro embrião das manifestações culturais que ainda hoje existem pelo Brasil afora, especialmente no Nordeste com destaque para 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”.

Já Cunha Jr, Silva e Nunes (2011, p. 49) asseguram o seguinte para demonstrar uma já existente organização nas manifestações culturais promovidas pelos cativos 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.

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 e com isso a possibilidade de rebeliões e fugas com o respectivo retorno à África. A eventualidade de revoltas era sempre esperada pelos senhores de engenho, mesmo que em alguns momentos tenham se tornado liberais ao permitirem certas manifestações, por considerarem que estas promoviam o extravasamento das tensões, embora outros não concordassem. Os discordantes defendiam a repressão aos ajuntamentos de negros que ocorriam ao redor de tambores precisamente por não entenderem aqueles rituais e os baticuns em que percebiam potenciais perigos de atitudes subversivas (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 mundos dos “brancos” e dos “negros” (SOUZA, 2006, p. 229).

Apesar disso, havia uma situação paradoxal quando a realeza ou o senhorio promovia festividades em comemoração a acontecimentos importantes e convocavam seus escravos para participarem:

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 (SOUZA, 2006, p. 160).

Esse comportamento contraditório se explica na medida em que essa mesma realeza, ao convocarem os escravos para suas festas, ao mesmo tempo desconfiava das intenções das festividades dos cativos, acreditando terem segundas intenções relacionadas com retaliações incluindo as fugas e a rebeldia, conforme se observa no fragmento a seguir:

[...] 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 [...] (SOUZA, (2006, p. 160).

Nesse cenário, havia bastante repressão cultural 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 à alma de índios e negros. Aqui também há a indicação do nascimento de uma nova identidade cultural nacional através da junção de diversas raças e culturas, ou seja, iniciando a criação de uma nação e de uma nacionalidade. “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) tendo em vista que a colonização teve como traços principais a movimentação de pessoas que partiram de diferentes lugares com suas diferentes culturas para desembarcarem na colônia (SOUZA, 2006), apesar de “Móvil, 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).

Barroso (1996) conta que os negros, especialmente, tentavam se apegar aos seus ancestrais ritos culturais, mas “contra esta pretensão, contava o empenho dos brancos em manter-lhes dispersas as etnias, bem como em exercer o controle e a imposição cultural”. Ainda de acordo com 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”.

No entanto, recomendado, por André João Antonil, jesuíta italiano, o senhorio percebeu que a permissão a festividades, danças, cantos e rezas contribuía para a satisfação geral dos escravos, considerando que os seus folguedos eram uma forma de alívio para não mantê-los melancólicos e sem saúde, ao mesmo tempo em que eram permitidas a coroação de “reis” fictícios, cantos e festas diversas (BARROSO, 1996; SOUZA, 2006).

Esta situação é bem descrita por Antonil (1982, p. 22) quando afirma o seguinte:

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 (Grifo nosso).

Percebem-se portanto, as primeiras manifestações tanto de insatisfação geral com a situação de penúria, esforço e violência, quanto de primeiros indícios de uma nova cultura: as festas, orações, danças e lazer dos escravos, surgindo assim, as primeiras aparições de traços das atuais festas populares, notadamente o reisado, porque “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 (SOUZA 2006, p. 217).

Souza (2006, p. 160) também se refere à coroação de reis negros em Lisboa, no séc. XVI, quando afirma que “o corregedor [...] acabou com uma ‘festa de negros’ onde haviam eleito um rei”. Então, não é difícil entender que a coroação de reis negros no Brasil tenha sido importada de Portugal, trazida com os colonizadores, ou seja, esses costumes, incluindo rezas, cânticos, vestes, 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.

Considerando 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 juntavam índios e negros em torno de seus reis, e com isso, os atraíam para o catolicismo, resultando, com a mistura entre o sacro e o profano, na criação de diversas manifestações culturais, e uma dessas expressões é o reisado, muito embora 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.

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).

De acordo com Souza (2006, p. 25) “a associação entre o rei e a divindade está presente na grande maioria das culturas documentadas através dos tempos”. Essa convivência do poder econômico e social com o divinal, transformava os poderosos em representantes divinos. “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” (SOUZA, 2006, p. 28).

No Ceará é forte a presença de festas tradicionais populares de origem africana como os Reisados, as Congadas e os Maracatus, das formas de religiosidade como a Umbanda e o Candomblé, da presença de agrupamentos rurais negros em vários municípios (CUNHA JR; SILVA; NUNES, 2011, p. 11).

Não restam dúvidas que uma das manifestações culturais mais marcantes, tradicionais e típicas do Nordeste brasileiro 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 uma manifestação popular, característica do período natalino, que chegou ao Brasil trazido por negros africanos escravizados por colonizadores portugueses, conforme afirma Gaspar (2005): “O Reisado chegou ao Brasil através dos colonizadores portugueses, que ainda conservam a tradição em suas pequenas aldeias, celebrando o

nascimento do Menino Jesus”. No Ceará, todavia, de acordo com Barroso (1996, p. 84), “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”.

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 Reizado 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 Reizado Brincantes Cordão do Caroá se manifestam por meio das lutas de espadas, assim como o ritual, os entremezes⁶ e toda a liturgia que inclui a religiosidade e a devoção (BARROSO, 1996).

CAPÍTULO III - Inovação pedagógica

3.1 Definição e conceituação

Apreciando o que está posto, mesmo reconhecendo-se pequena elasticidade polissêmica, algumas das definições correntes ou alguns conceitos sobre inovar merecem destaque, e dentre aquelas, o Dicionário Aurélio Digital 5.0, afirma que inovar significa “introduzir novidade em”. Para o Dicionário Eletrônico Houaiss “fazer algo como não era feito antes”. Já o Dicionário Michaelis UOL, destaca que inovar é “tornar novo”. O “Dicionário Informal, na Internet⁷, diz que “o termo inovar nos passa a ideia de mudar”. Já a Wikipédia⁸ virtual, diz o seguinte sobre inovar: “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”.

Esse conceito de inovação tem a ver com a ideia de matética de Comenius/Papert que se identifica com menos ensino e mais aprendizagem, e consiste em fazer mais com menos recursos, ou com os mesmos recursos. No mundo econômico, inovação é sempre o resultado de algo diferente que produza o máximo com o mínimo de recursos. Considerando que há vários tipos de inovação, aquele que nos interessa aqui é a inovação que tem por foco o

⁶ Representação teatral burlesca ou jocosa, de curta duração, que serve de entreato da peça principal (Fonte: <http://www.dicio.com.br/entremez/>).

⁷ Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/inovar/>

⁸ Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Inova%C3%A7%C3%A3o>>.

processo de aprendizagem entendendo que a inovação na área pedagógica não se realiza ao acaso, mas é planejada, desejada e implementada de forma consciente, conforme Fino (2008a, p. 2) quando afirma que “o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação”.

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. Para Fino (2000, p. 385), “a ideia de inovação, por exemplo, só faz completamente sentido quando contraposta à ideia de tradição”, ou seja, inovação em educação, mais precisamente nas práticas pedagógicas, ou em qualquer segmento social implica em acrescentar algo que não existia, quebrando paradigmas e instituindo, conseqüentemente, novos patamares, novas culturas, novas ações, novos métodos ou novos ambientes.

É interessante observar que há quase meio século Toffler (1973, p. 333) já declarava que “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”, confirmando o que na atualidade ainda persiste 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.

Essa afirmação corresponde ao que se verifica, atualmente, através da simples observação, que a escola permanece com seu tradicional método de ensino baseado na transmissão do conhecimento pela forma básica e secular da memorização, sendo que na maioria das vezes esse conhecimento se aproxima muito mais de informações desconexas do que de conhecimento propriamente dito elaborado por estruturas cognitivas e mentais, mesmo se considerando que o aprendiz não aprende aquilo que o professor ensina, mas o que quer aprender porquanto “no cerne do pensamento de Mead⁹, encontra-se a ideia central segundo a qual as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações” (LAPASSADE, 2005, p.19). Sabe-se, porém, que as pessoas criam e recriam atitudes e dão sentido a elas ante à interação com seus pares na sociedade em que vivem, em especial na escola, significando

⁹ Georg Herbert Mead (1863-1931) - Filósofo americano.

dizer que a simples transmissão do conhecimento é situação bastante improvável de acontecer.

Ora, considerando que o aluno, enquanto ouve o professor, promove as suas conjecturas mentais e que este aluno só apreende aquilo que lhe interessa, não faria sentido um currículo elaborado por terceiros, como é o caso da escola atual em que as autoridades impõem uma grade de saberes e conhecimentos que julgam interessar aos alunos, delimitando não apenas a capacidade intelectual do aluno, mas também a própria ciência através da departamentalização como se um assunto não fosse ligado aos demais. “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 [...]” (GÓMEZ, 2000, p.17).

Para Fino (2014, p. 1-2):

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.

Então, é evidente que um currículo não satisfaz aos alunos no sentido de que estes poderiam aprender o que desejam, contudo são forçados a aprender aquilo imposto pelo currículo, normalmente proposto de cima para baixo, sem a participação dos professores e também dos alunos, justamente os mais interessados, os mais intrépidos, os mais espontâneos e os mais curiosos, significando dizer que tais alunos aprenderiam de verdade se lhes fosse dada a oportunidade de “pescarem” o que lhes interessa.

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).

Fica claro que o aluno tende a rejeitar um aprendizado do qual ele não participou, não tem afinidade, não lhe agrada e por cima obrigado a aceitar, não apenas o dito currículo mas até o modo de transmissão que o professor utiliza. Nesse cenário, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá não se insere porque através de uma observação participante ativa,

percebeu-se, claramente, que através dos seus movimentos e das suas atitudes, os seus integrantes acolhem ao invés de rejeitarem a aprendizagem histórica, posto que esse aprendizado se relaciona com suas expectativas além da total inexistência de um currículo formal, tal e qual a escola tradicional.

Nesse sentido, Fino (2004, p. 3) diz o seguinte:

Parafrazeando 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.

Corroborando com esse raciocínio, Jonassen (2000, p. 15) também assegura que os alunos não aprendem através da forma ou do instrumental que o professor utiliza como método de ensino, mas “aprendem pensando de forma significativa, sendo o pensamento activado por actividades que podem ser proporcionadas por computadores ou por professores”.

Novamente Toffler (1973, p. 335) afirma que “[...] os nossos sistemas de educação não se adaptaram ainda de todo à era industrial, quando a necessidade de uma nova revolução - a revolução superindustrial - explode em seu meio”. Não significa, no entanto, que aquela “era industrial” seja um espelho que, como um reflexo, deve ser imitado, mas apenas que foi uma revolução no seu tempo e que se espera nova ‘transformação’, um novo salto para a modernização, incluindo a escola como foco da educação e o aluno como sua finalidade.

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 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 da inovação pedagógica.

Para Fino (2008a, p. 1) o conceito de inovação pedagógica está ligado a mudanças importantes que “envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às

práticas pedagógicas tradicionais” e acrescenta que “pressupõe um salto, uma descontinuidade”.

É evidente que para que haja um salto de qualidade ou de descontinuidade ou que haja uma modificação que realmente atenda pelo nome de inovação pedagógica forçosamente terá que haver uma transformação na prática pedagógica de modo que a aprendizagem seja o foco principal ao invés do ensino. Ou seja, o aluno terá que ser o centro do processo de aprendizagem e não o professor como atualmente se verifica nesse paradigma fabril da educação que presenciamos.

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).

Nesse contexto, Freire (1996) diz que se alguém se considera objeto de um formador, torna-se um paciente que recebe conteúdos e conhecimentos ou informações acumuladas por esse sujeito formador que serão transferidos para esse alguém. Sendo assim, no futuro, o próprio paciente se tornará um falso formador e o processo de reinicia.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *fornar* 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).

Considerando que na sociedade da era pré-industrial “o conhecimento era transmitido não por especialistas concentrados em escolas, mas através da família, das instituições religiosas, e dos aprendizados artesanais” (TOFFLER 1973, p. 333), surgiria, então, a necessidade de um novo homem tendo em vista a revolução industrial que mudou radicalmente os sistemas de produção e dessa forma, era necessário uma nova escola capaz de produzir, justamente esse homem adaptado às novas demandas industrial e social.

Por outro lado, a escola como agência transmissora do conhecimento teve suas origens no paradigma fabril no qual, segundo Fino (2000, p. 1), “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”. Então ter-se-ia, por obrigação, o nascimento de uma nova instituição que fosse capaz de dar respostas à essa pendência e essa entidade foi a escola.

“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, 2001, 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. Consiguientemente, 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 tecnificada (SACRISTÁN, 1990, p. 3).

Nessas circunstâncias, as práticas pedagógicas inovadoras nas quais o aluno é quem participa efetivamente do aprendizado, cabendo ao professor, a função mediadora do processo, concorrem para uma mudança de paradigma em que o ensino tradicional cede lugar ao aprendizado, demonstrando que o “conhecimento é uma construção do aprendiz e não uma substância independente e descontextualizada, que se pode transaccionar” (FINO, 2008a, p. 2).

Complementando este entendimento, o próprio Fino (2000, p.1) afirma o seguinte:

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.

Corroborando, Toffler (1973, p. 334) afiança:

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

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. Nesse sentido, Sousa (2011, p. 48) informa 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 [...]”.

Mais adiante, Sousa (2011, p. 49) afirma: “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.

3.2 Imaginação, intuição e inteligência

Observando-se o nosso dia a dia, não é difícil imaginar uma cena em que um adulto está tentando ensinar uma criança pequena como se constroi ou como se monta um jogo, um brinquedo ou como se faz uma atividade qualquer (Figura 9).



Figura 1 - Criança participando de uma atividade.

Fonte da imagem: <http://colunas.receitas.com/platb/files/2220/2011/09/kids-253x300.jpg>

Normalmente o adulto nem sequer tem a possibilidade de mexer nas peças porquanto a criança quer ela mesma pegar, fazer, colocar, montar o brinquedo, enfim, participar da atividade haja vista que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2002, p. 12). Ora, se não existe ensinar sem aprender e, como é do conhecimento público, o aluno não está aprendendo nas escolas atuais, significa dizer que o ensino não está atingindo seus objetivos, resultando dessa situação que a aprendizagem não acontece em virtude do ato de ensinar, mas como uma construção do próprio aluno. Portanto, aprender existe sem ensino e o exemplo mais característico é o autodidatismo.

[...] essa é a situação certa pro ensino, quando o professor fala provoca a curiosidade da criança, e a criança interage, a criança pergunta. Como é que eu incentivo a leitura? Não é mandando ninguém ler. Porque a relação com a leitura é uma relação amorosa. Eu vou lá não é porque o professor mandou. Quando o professor manda, já estragou. A missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão nos livros, estão na Internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade (ALVES, 2014, CD-ROOM.).

Isso é o que deveria acontecer nas escolas, onde o desenvolvimento da inteligência e da percepção poderia ser ampliado e estimulado, favorecendo assim, a criatividade e a imaginação e contribuindo para que o aluno possa criar, exercitar a mente e construir o seu próprio conhecimento, até mesmo na modalidade “aprender fazendo”.

En tal sentido, la imaginación adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas (VIGOTSKY, 1990, p. 6).

Demonstrando a importância da imaginação no processo criativo, Vigotsky (1990, p. 10) acrescenta:

Como se infiere de lo anteriormente dicho, la imaginación constituye un proceso de composición sumamente compleja. Y es precisamente esta complejidad la que constituye el obstáculo principal en el estudio del proceso creador y suele conducir a falsas conclusiones respecto a la propia naturaleza del proceso y su carácter como algo desusado y completamente exclusivo.

Ou seja, o professor teria como função principal favorecer ou despertar a curiosidade ou a imaginação do aluno para que este possa construir seu próprio conhecimento, afinal, “o professor não é a única, nem necessariamente a melhor, fonte de conhecimento. A interação e o(s) outro(s) como fonte(s) ou como recurso(s) potenciam a construção e a partilha de conhecimento” (FINO, 2000, p. 138). De acordo com Freire (1996, p.13) “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Por sua vez, Jonassen (2000, p.38) diz que “Walters chama a atenção para o facto de existir uma visão mais holística da racionalidade, que inclui, juntamente com os processos lógicos, a intuição, a imaginação, a criatividade conceptual e a introspecção”, ou seja, para que realmente haja uma construção cognitiva que possa ser classificada de conhecimento ou de aprendizagem faz-se importante a exploração da mente através de outros componentes como a intuição, a imaginação e a criatividade, coisas que o professor apenas pode despertar com sua maneira de interagir com o

aluno e nunca com a transmissão do que tem na sua cabeça para a cabeça do aluno. Essa seria uma inovação pedagógica por natureza. Isto é, o professor sai da condição de ator principal para ser coadjuvante oferecendo ao aluno a primazia do Oscar de melhor ator, caso estivesse participando de um concurso dessa natureza.

Ora, provocar o máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino pressupõe a criação de contextos “ricos em nutrientes cognitivos” [...], em que o aprendiz tem uma grande autonomia, e onde o professor assume um papel mais periférico, servindo de assistente, recurso, guia, agente metacognitivo, muito mais do que de transmissor. Dizendo de outra maneira, este professor inovador, se estivesse a correr para os Óscares, não de Hollywood, mas da educação, seria candidato ao prémio de melhor actor secundário, enquanto o aprendiz seria o candidato natural a melhor actor principal (FINO, 2001, p.2).

Por outro lado, através da simples observação, não é raro encontrarem-se nas escolas variados tipos de materiais, bibliotecas, laboratórios diversos, computadores, máquinas fotográficas, câmeras filmadoras, projetores multimídia, vídeos, Internet e outros tipos de equipamentos e TICs com pouca ou nenhuma utilização, que poderiam ser transformados em ferramentas cognitivas como explica Jonassen (2000, p. 21) ao afirmar que “as ferramentas cognitivas são ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior”. Assim sendo, a escola, muitas das vezes possuidora de um verdadeiro arsenal tecnológico, aparece como sendo uma entidade moderna mas forçada a funcionar num ambiente pós-moderno (HARGREAVES, 1998), apesar desse funcionamento ser fundamentado, ao mesmo tempo, em práticas centenárias, ultrapassadas e obsoletas.

Então, tendo como proposta pedagógica o paradigma fabril de educação, mesmo que utilizando apetrechos tradicionais como instrumental pedagógico, a escola tende a rejeitar os avanços tecnológicos que poderiam oferecer um salto de qualidade na aprendizagem dos seus alunos, conforme Papert (1980, p. 63) ao afirmar que “[...] o isolamento do computador no ambiente escolar deve ser visto como um tipo de ‘resposta imunológica’ da Escola a um corpo estranho”. Assmann (2000, p. 9), concorda com essa posição, mas ao mesmo tempo adverte ao afirmar que “as tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento etc.)”. Do mesmo modo, esse pesquisador informa que “as novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas” (ASSMANN, 2000, p. 9).

No entanto, Moraes (1996, p.58) chama a atenção para o seguinte: “o fato de integrar imagens, textos, sons, animação e mesmo interligação de informações em sequências não-lineares, como as atualmente utilizadas na multimídia e hipermídia, não nos dá a garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional”. Então, mesmo reconhecendo-se que os alunos, notadamente os adolescentes, são irrequietos, impacientes e curiosos, e assim mesmo o professor não utiliza esse arsenal pedagógico ou “ferramentas cognitivas” como máquinas de aprendizagem, mas como instrumentos de ensino, quando muito, como pode acontecer, segundo Moraes (1996, p.58) ao afirmar que “programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos, podem continuar representando o paradigma instrucionista, ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada ao aluno” e complementa assim:

Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, entretanto, **a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira com que foram ensinados**, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando, assim, um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir o conhecimento (MORAES, 1996, p. 59, grifo nosso).

Nesse sentido, Papert (2008) chama a atenção para o fato de que a escola poderia ajudar aos alunos na construção do conhecimento através da metodologia *bricolage*, bricolagem em português, que consiste resumidamente em “faça você mesmo” ou “utilize o que você dispõe”, isto é, 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 porque segundo Papert (1996, p. 43) “a aprendizagem é mais bem sucedida quando o aprendiz participa voluntária e empenhadamente”. Aliás, essa técnica é observada e largamente utilizada na escola educação infantil em que as crianças pequenas brincam, montam, colam, riscam, com a ajuda de um adulto, onde aprendem a desenvolver a coordenação motora, a mente e a sociabilidade.

3.3 Reizado Brincantes Cordão do Caroá e inovação pedagógica

Igualmente, como foi observado no Reizado Brincantes Cordão do Caroá, a utilização dessa técnica (bricolagem) é largamente utilizada quando seus integrantes criam, recriam e constroem suas túnicas, capas, instrumentos, coroas e adereços utilizando os

materiais existentes numa completa simbiose com os demais e numa interatividade invejável. Em recente reportagem para a TV União¹⁰, questionado pelo repórter sobre quem confeccionava “o figurino com todos esses detalhes primorosos que estão aqui”, o brincante Paulo Henrique Leitão, mestre do reisado, afirmou o seguinte:

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, 2013¹¹).

Considerando que essa técnica é comumente utilizada na Educação Infantil, porquanto os alunos ainda não sabem ler ou escrever, mas é altamente positiva, é incompreensível a razão pela qual a escola não segue adotando essa mesma técnica durante os ensinamentos fundamental e médio e até mesmo na universidade mas, prefere substituí-la por um currículo e por um ensino estático e limitador da aprendizagem.

Os princípios básicos da *bricolage* como metodologia para a atividade intelectual são: use o que você tem, improvise, vire-se. E para o verdadeiro *bricoleur* as ferramentas na sacola são selecionadas durante um longo tempo através de um processo que vai além da utilidade programática (PAPERT, 2008, p. 138-139).

Esse argumento é o mesmo de Levi-Straus (1997) quando trata do assunto relacionado a dar asas à imaginação através da bricolagem ao afirmar que tecnicamente esta metodologia pode se igualar à reflexão no plano intelectual produzindo, assim, “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 sus proyecto” (LEVI-STRAUSS, 1997, p. 36).

Percebe-se que o professor poderia utilizar tais aparelhos/materiais para provocar no aluno o interesse por algum tipo de aprendizado despertando ainda mais a sua curiosidade e fazendo-o participante ativo na construção do conhecimento, e com isto, ensejando ser o melhor ator e principal candidato ao Oscar da aprendizagem, tendo em vista que a criatividade, a busca 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,

¹⁰ TV União - Fortaleza - Ceará.

¹¹ Entrevista gravada em vídeo para a TV União, em 26/12/2013.

criando novos conteúdos e gerando construções cognitivas importantes. Obviamente, esse processo de aprendizagem choca-se com as normas e com o currículo que impõe um tipo de conhecimento que normalmente não interessa aos alunos.

Nesse sentido, 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 impresiones.

No entanto, a observação é a de que ocorre com a educação/escola nos dias atuais a recorrência da lógica da pedagogia que consiste em valorizar métodos de ensino, transformando a arte de aprender em “uma órfã acadêmica” (PAPERT, 2008, p. 87) haja vista a inexistência de uma palavra paralela à arte de ensinar que indique a arte de aprender. Isso permite insistir em que o professor deva ser o sujeito ativo e o aluno o sujeito passivo, conforme Papert (2008, p. 88) ao analisar a frase “o professor ensina uma criança”. “Professor é o sujeito ativo desta; criança é o objeto passivo”. Para preencher essa lacuna - a arte de aprender, Papert (2008) sugeriu a palavra Matética.

[...] 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, 2003, p. 7).

Contrariando essa lógica, a lógica da escola, rompendo com os contextos do passado e criando-os para o futuro, redefinindo as funções dos aprendizes, mesmo que conscientes ou não, formulando aspectos de inovação pedagógica (FINO, 2011) na qual se reconhece “a importância de focalizar o processo de aprendizagem mais até do que a instrução e a transmissão de conteúdos, lembrando que hoje é mais relevante o *como* do que o *que* e o *quanto* você sabe” (MORES, 1996, p. 64), percebeu-se, através de uma observação participante ativa, no Reizado Brincantes Cordão do Caróá, uma quebra do paradigma fabril da educação, justamente por não estar vinculado a nenhum tipo de escola nem aos seus

ultrapassados métodos de ensino posto 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 em que 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 Reizado.

A se reconhecer que “inovação talvez seja mais provável em ambientes de aprendizagem menos marcados historicamente e culturalmente pelo velho paradigma” (FINO, 2011, p.111), então 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 Reizado 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.

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).

Ainda de acordo com Fino (1998, p. 1) “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”, como foi observado no Reizado Brincantes Cordão do Caroá, indicando que as relações escolares tradicionais não se comportam como facilitadoras da uma aprendizagem significativa haja vista que a observação mais atenta demonstra que essa tentativa de aprendizagem resulta da atitude passiva dos alunos diante desse processo que se constitui, fundamentalmente em ouvir o professor e memorizar conceitos, na maioria das vezes, descontextualizados ou desatualizados, demonstrando que “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). 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) afirma que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar *a* ele”. E complementa afirmando que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.” (FREIRE, 2002, p. 43). Essa situação é bastante utilizada na aprendizagem do Reizado Brincantes Cordão do Caroá haja vista que há uma cultura dos brincantes apresentarem seus feitos, sucessos e insucessos ao grupo ou aos pares, individualmente, para se obter a opinião dos demais não necessariamente sendo objeto de discussão ou de seguimento da opinião grupal. Ou seja, no Reizado Brincantes Cordão do Caroá há o costume de se ouvirem uns aos outros como forma de socialização e transmissão do conhecimento, enfim, de aprendizado.

Para Papert (2008, p.134) “[...] cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade de descoberta”, ou seja, ensinar significa negar ao aprendiz o descobrir sozinho, o “pescar”, o ser proativo na construção do conhecimento.

Ainda sobre este aspecto, Papert (2008, p. 135), ao afirmar que uma criança aprende melhor, quando descobre por si só, destaca 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”.

Então, a escola atual, por ser de um sistema tradicional, em que o professor é o dono do conhecimento, enseja que este imagine ou deseje um tipo ideal de aluno passivo com a finalidade de que possa mais facilmente transmitir ou depositar seus conhecimentos na cabeça do aluno. Isso contraria a ideia do estudante irrequieto e curioso que está pronto para construir seu conhecimento, mas os professores desejam alunos silenciosos, “comportados”, quietos e passivos em sala de aula, considerados “disciplinados”. Lapassade (2005, p. 40-41) afirma ainda que “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.”.

Essa situação relacionada com alunos passivos não foi observada no Reizado Brincantes Cordão do Caroá, pois, isso contrasta com a própria natureza humana que é a da busca, da inquietação, do questionamento e da curiosidade, resultando em mínima ou nenhuma aprendizagem, quando, em verdade, alunos e professores deveriam discutir, escrever, descrever, analisar e falar sobre suas próprias aprendizagens relacionando

experiências anteriores com a aplicação prática, na vida cotidiana, considerando 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, Freire (2002, p. 33) afirma que o professor quando a serviço de processos imperiais e paternalistas “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 perguntar, formular hipóteses, sistematizar. Ele é o mediador entre o texto, o contexto e o seu produtor (MORAES, 1996, p. 67).

Evidencia-se, dessa forma, que os alunos, principalmente, necessitam conhecer e reconhecer o que está sendo ensinado, ou o que está sendo aprendido como algo relevante e fazendo parte do *eu* de cada um para que possa se dar um aprendizado importante, haja vista que de acordo com Jonassen (2000) a construção da realidade de cada pessoa se dá através da interpretação que cada um tem das suas experiências de mundo.

Mas, a observação demonstra que na escola os professores desejam que seu aluno entenda o que eles explicam segundo suas lógicas, isto é, “os professores sempre presumiram que, quando dizem algo aos alunos, eles devem entendê-lo da mesma forma que o professor entende” (JONASSEN, 2000, p. 24).

Contudo, ao ouvir o professor, o aluno interpreta e entende segundo sua própria lógica levando em consideração seu conhecimento prévio, ou seja, suas experiências. O aluno não consegue aprender da forma que o professor expressa porque não possui as mesmas experiências nem as mesmas referências do professor. “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” (JONASSEN, 2000, p. 24). Assim, no âmbito do Reizado Brincantes Cordão do Caroá não há professor desejando ser ouvido nem aluno com a intenção de ouvir professor, mas parceiros, colaboradores, amigos como se uma irmandade fosse.

Ponderando 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” (AUSUBEL et al., 1978, p. 159), fica claro que aquilo que o professor pretende ensinar

difícilmente coincide com algum conhecimento que o aluno já traga e que lhe faça sentido, ou seja, que seja importante, prazeroso, coerente, interessante, conveniente e significativo. Nesse caso, o aluno rejeita o conhecimento do professor e não aprende, ou seja, não constroi seu conhecimento.

Esta é a principal razão pela qual o aluno não aprende aquilo que o professor ensina, mas aquilo que ele (aluno) deseja, pois este aprende considerando o que já sabe, o que já traz de conhecimento anterior à aula, sobretudo no Reizado Brincantes Cordão do Caroá em que a aprendizagem se dá muito mais pela observação, pelo contato do mestre com o aluno e pela repetição, pela observação, conforme foi verificado.

3.4 Zona de Desenvolvimento Proximal

Tratando do tema, Fino (2001, p. 6) afirma o seguinte, relativamente à capacidade de aprendizagem com base na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal): “E, ao afirmar que uma pessoa só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu nível actual de desenvolvimento, Vygotsky afirma implicitamente que uma completa compreensão do conceito de ZDP deve resultar na reavaliação do papel da imitação na aprendizagem”.

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).

Essas ideias estão próximas e se somam ao conceito de ZDP de Vygotsky que Fino (2001, p.5) descreve dessa maneira:

Um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.

De outro lado, Moll (2002, p. 342) descreve com sendo “um instrumento analítico necessário para planejar a instrução e para explicar os seus resultados”.

Ou seja, Zona de Desenvolvimento Proximal é entendida como a capacidade do aluno aprender utilizando os conhecimentos que já tem, quer dizer, é a potencialidade do aluno, que consiste na distância entre o seu nível de desenvolvimento que é verificado pela sua capacidade atual de resolver, sozinho, os problemas e seu nível potencial que é também verificado pela capacidade de resolver os problemas com a ajuda de um professor ou de um dos seus pares.

No entanto, sabendo-se que a ZDP é individual e que a aula convencional é coletiva, o professor precisa entender que não é possível ministrar essa aula em que todos aprendam ao mesmo tempo e o mesmo conteúdo. Além do mais, a ZDP não é igual para todos os assuntos de aula em uma mesma pessoa. Ou seja, cada aluno tem sua ZDP própria para cada assunto.

Além disso, a ideia da ZDP de Vygotsky sugere a existência de uma “janela de aprendizagem” em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, individualmente considerado, que pode ser muito estreita. E por maioria de razão, que num grupo de aprendizes não existe uma única “janela de aprendizagem”, mas tantas quantas os aprendizes, e todas tão individualizadas quanto eles (FINO, 2001, p. 6).

Isto significa que além do aluno ter sua ZDP para cada assunto, esta também é diferente entre os alunos e por isso o professor não pode ou pelo menos não deve, ensinar mas, simplesmente contribuir para que cada aluno possa construir seu conhecimento com base na sua própria ZPD, tendo em vista que no processo de aprendizagem há uma dissintonia entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, conforme Fino (2001, p. 5) explica, com base em Vygotsky:

Em *Mind in Society*, Vygotsky afirma que o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem. Pelo contrário, existe uma assintonia entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem, que o precede. Dessa assintonia decorre a ZPE (Vygotsky, 1978), que é, essencialmente, uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz.

Portanto, o professor necessita conhecer a ZDP ou as diversas ZDPs dos alunos mais aquelas sobre cada assunto para que possa contribuir para o processo de aprendizagem da turma de alunos para que obtenha sucesso no seu trabalho docente.

Entretanto, a essência do conceito de zona de desenvolvimento proximal reside na perspectiva qualitativamente diferenciada que adquirimos ao contrastar a performance dos estudantes quando sozinhos com sua performance na atividade coletiva. Vygotsky também utilizou o conceito de zona para enfatizar a importância das condições sociais na compreensão dos processos do pensamento e seu desenvolvimento (MOLL, 2002, p. 14).

Isso significa que somente o próprio aluno é capaz de aprender e aprender aquilo que tem mais afinidade ou cujo aprendizado encontra ressonância no seu “armazém” de conhecimentos prévios, implicando dizer que faz-se importante saber o quanto, ou o que o aluno pode aprender também pelo processo de imitação como acontece com crianças ou mesmo com os adultos quando imitam aquilo que querem aprender, situação muito comum no âmbito do Reizado Brincantes Cordão do Caroá e nas diversas manifestações culturais. Fino (2001, p. 6) traduz essa hipótese e ao mesmo tempo valoriza-a assim: “e, ao afirmar que uma pessoa só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu nível actual de desenvolvimento, Vygotsky afirma implicitamente que uma completa compreensão do conceito de ZDP deve resultar na reavaliação do papel da imitação na aprendizagem”.

Esse raciocínio demonstra a necessidade de aprendizagem colaborativa, interacionista, construcionista em que o conhecimento é construído através de um aprendizado em que os pares utilizam de suas experiências para compartilhar e desenvolver a criação, a criticidade e a emancipação. É exatamente sobre essa concepção de aprendizagem que o Reizado Brincantes Cordão do Caroá se ancora haja vista a facilidade de colaboração e interatividade resultando em aprendizado real e não apenas em assimilação de fragmentos de informações, conforme foi observado durante o trabalho de imersão nas atividades da brincadeira.

Assim, a postura anti-professoral na qual os alunos se recusam a aprender através da memorização de informações proferidas por um professor reflete-se nas palavras de Papert (2008, p. 65) quando afirma:

Atitudes negativas em relação aos professores, culturalmente compartilhadas, são reforçadas por experiências pessoais. Como uma criança rebelde, eu via os professores como inimigos. Com o passar do tempo, tais sentimentos fundiram-se com uma posição teórica que teve a consequência ilógica de “demonizar” ainda mais os professores, identificando-os com os papéis aos quais a Escola os forçou. Antipatizava com os métodos coercivos da escola e eram os professores que aplicavam a coerção. Eu era contra a avaliação por notas, e eram os professores quem davam as notas. No entanto, certamente eu tinha elementos de experiências anteriores para ver os professores de modo mais simpático.

Nesse sentido, também, se observa que aqueles professores que mantêm um contato mais afetivo, mais cordial e mais próximo com os estudantes, tanto dentro como fora do ambiente escolar, conseguem resultados mais animadores, ensejando uma motivação em alta, levando-os ao comprometimento intelectual e ao melhor desenvolvimento pessoal. “E

que devem ser proporcionadas às crianças ferramentas poderosas que lhes possibilitem uma exploração completa dos nutrientes cognitivos existentes” (FINO, 1998, p. 2).

Então, a relação professor-aluno no contexto de ensino e de aprendizagem deve se configurar como uma relação entre sujeitos e proativa de ambos os lados, mas na perspectiva de uma aprendizagem maior que uma “*ensinagem*”, haja vista que “a aprendizagem, porém, é um ato natural, como comer, por exemplo, ou como conversar face a face” (PAPERT, 2008, p. 63) e, sendo um ato natural não é possível uma adequação (aprendizagem nos moldes do professor) fora dos padrões psicológicos de cada um. Isto é, o professor não pode transferir conhecimento posto que o receptor (o aluno) não o recebe, mas cria suas próprias estruturas psicológicas e cognitivas que lhe permitem aprender somente aquilo que lhe interessa.

Ora, se “um símbolo é um estímulo que tem um significado apreendido e um valor para as pessoas que reagem em função desses significados e valores, e não em função de estimulações físicas que afetam seus órgãos sensoriais” (LAPASSADE, 2005, p. 20) isso significa que cada pessoa percebe o mundo de modo diferente. Nesse caso, não tem bom proveito a intenção do professor “ensinar” já que o aluno perceberá símbolos e significados diferentes do professor e nesse caso a aprendizagem não terá acontecido.

Ainda de acordo com Papert (2008, p. 64) a educação, por sua vez, não é uma ação natural, e completa:

A escola como instituição, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernálias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos, reduzindo o professor ao papel de técnico. Evidentemente, ela jamais obtém sucesso completo, pois os professores resistem ao papel de técnico e desenvolvem relacionamentos humanos naturais, afetuosos, nas suas salas de aula. [...] cada professor encontra-se, portanto, em algum ponto de um *continuum* entre o técnico e o que ousa chamar de um verdadeiro professor.

3.5 Mudança e inovação

A possibilidade de uma mudança de postura do professor em relação ao aluno no sentido da aprendizagem, ao invés da “*ensinagem*”, é algo imperativo se se deseja que essa aprendizagem seja significativa haja vista que de acordo com 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”. Isto implica que

a aprendizagem não decorre da “*ensinagem*” praticada pelo professor, mas da construção do conhecimento pelo próprio aluno.

Por sua vez, Dillenbourg et all (1996) reafirmam essa posição no sentido de que no contexto interativo do aluno existe sim uma causalidade entre a interação social e uma transformação cognitiva, considerando que a atividade interativa desenvolve mentalmente a pessoa.

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 involved (DILLENBOURG et all, 1996, p. 5).

Dillenbourg et all (1996) ainda reafirmam que é argumento de Vygotsky o fato de que o desenvolvimento se dá a partir de duas partes: interpsicológica e intrapsíquica, sendo que o fator preponderante ainda é a interação social. A parte interpsicológica atua como responsável pela interação com os outros, pela nossa própria comunicação e pela reflexão e pensamento, enquanto que a intrapsíquica atua como autorregulação.

Ora, considerando que o conhecimento não pode ser transmitido, quando muito apenas a informação, haja vista que ele é pessoal, e, portanto construído por cada sujeito (FINO, 2001), então, espera-se uma transformação nas práticas pedagógicas, especialmente nas relações entre professores e alunos, “mesmo reflectindo do interior da escola organizada em torno do paradigma fabril” (FINO, 2001, p. 10), constituindo-se isto na essência da inovação pedagógica, que por mais tênue que seja, ainda assim deve provocar um desequilíbrio ou uma crise, surgindo dessa situação “os conflitos que nos levam à inovação nos contextos de ação” (FINO, 2011, p. 121). Essa situação foi claramente observada no Reizado Brincantes Cordão do Caroá 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 em que tudo se realiza de modo diverso da escola tradicional, ou seja, fora de sala de aula e sem um professor com a função de ensinar o transmitir informações ou regras e mais: verifica-se como verdadeiro que a aprendizagem também é sim, resultado da interatividade.

Ainda de acordo com Fino (2001, p. 10), “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”. Nesse caso, torna-se evidente que as funções do professor são a de mediador e de problematizador e não de “*ensinador*”, transformando os alunos da condição passiva de apenas ouvir e memorizar para a proatividade na construção do conhecimento ou como diz 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”.

Considerando, por outro lado, que ensino e aprendizagem são processos distintos e que a aprendizagem é exclusiva de cada sujeito, fica evidente que a função do professor se constitui em facilitador, em moderador, em problematizador, em criador de ambientes ricos em “nutrientes cognitivos” de modo a desencadear a aprendizagem do aluno.

Mas, como é que se criam ambientes ricos em nutrientes cognitivos? Certamente existem muitas formas para se conseguir essa empreitada. Uma delas, e quiçá, a principal, é a mudança de postura do professor, entendendo este, que o aluno precisa aprender e não ser ensinado. Ou seja, o paradigma no qual o professor é o dono e senhor do conhecimento deve ser transformado em possibilidades e facilidades de aprendizagens e isso muda o relacionamento entre professores e alunos no âmbito escolar, constituindo-se em uma inovação pedagógica.

Fino (2001, p. 2) discorrendo sobre as práticas educacionais atuais 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.

Outras formas de mudança, além da atitude do professor, se relacionam com a introdução da tecnologia em sala de aula considerando que “as novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo” (ASSMANN, 2000, p. 7). Mas, ainda de acordo com o catedrático, ao complementar seu raciocínio, “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). Acreditamos, também, que pode até mesmo acontecer uma possível mudança comportamental do aluno que desconfie não estar aprendendo e exija-o do professor e também passe a entender ser prazeroso uma atitude positiva em relação à aprendizagem até

mesmo como capacitação para futuro emprego no mercado de trabalho. Dessa forma, a máquina como facilitadora da aprendizagem pode e deve ser incentivada no sentido de melhorar o desempenho do aluno mediante uma aprendizagem significativa e efetiva, no entanto professores e alunos carecem de conhecimento das funcionalidades e das potencialidades dessas máquinas à disposição, porque, conforme Kenski (2010, p. 46), “não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida”, 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 saturação da sala de aula com *ingredientes cognitivos* é altamente facilitada pela introdução da tecnologia na vida escolar dos alunos.

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),

Considerando que as funções cognitivas, segundo Vygotsky, estão presentes inters psicologicamente, no nível social e intrapsicologicamente no nível pessoal dos alunos, constitui-se como fundamental a adoção de métodos ativos na educação, destacando a interação como “suporte essencial dos processos de cognição” (SOUSA e FINO, 2001, p. 10). Sobre este aspecto, Fino (2001, 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 fenómenos sociais.

Isto implica numa transformação educacional, notadamente nas atitudes docentes, capaz de mudar o paradigma no qual o professor ensina e ao mesmo tempo imagina que o aluno aprende. Isso constitui-se numa inovação pedagógica sem precedentes através da valorização da interatividade com os alunos, fazendo-os ativos participantes do processo de aprendizagem, com o professor, se transformando em indutor desse mesmo processo, de modo que, independente da condição, seja branca ou preta, seja rica ou pobre, seja homem ou mulher ou aluno ou aluna não seja apenas o destinatário das teorias educacionais (SACRISTÁN, 1990).

Por sua vez Gadotti (2013, p. 7-8) expõe:

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.

Nesse sentido, Fino (2008a) deixa claro que são as práticas pedagógicas que devem ser objeto da transformação, da mudança, sobretudo se mediadas pela tecnologia em que a aprendizagem seja o foco principal.

[...] 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. (FINO, 2008a, p. 2).

Complementando, Gadotti (2013, p. 13) garante 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”. Mas, essa situação é resultado do nosso padrão de sociedade que instituiu a escola que, por sua vez, produz a sociedade (MORIN, 2003). Essa escola com características fabris em que a produção em massa da fábrica tem reflexo na escola com a produção, também em massa de alunos sem qualificação haja vista que a escola não tem por função a aprendizagem, mas o ensino, que como se sabe, não seduz, não satisfaz, não motiva nem ajuda o aluno a aprender.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de um inovar pedagógico, da reciclagem docente através de uma mudança na postura tradicional de ensinar, transformando o professor num mediador, num problematizador do conhecimento, ou seja, especializando-se em *matética*, termo que se vincula à aprendizagem em contraposição ao termo didática que tem íntima relação com o ensino, isto é, na arte de construir conhecimento ou na “*arte de aprender*” (PAPERT, 2008, p. 89). É interessante observar que o aluno, consciente ou não, já se rebelou contra a tradicional postura pedagógica da escola, haja vista que ele 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, da não aprendizagem, ou seja, não constrói seu conhecimento e pouco contribui para a construção geral através da interação com seus pares.

Ressalta-se que a sistemática de ensino e as práticas pedagógicas não podem ser aquelas de cem anos atrás em que o professor repassa seu conhecimento para a cabeça dos alunos, como um dia Freire (1970, p. 33) chamou de “concepção bancária de educação”, se referindo e comparando o ensino com os lançamentos de crédito e débito nas fichas contábeis.

Além disso, na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos 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).

Isso obrigatoriamente força a escola e o professor a modificarem 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, utilizando ou não as modernas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), aproveitando o conhecimento já trazido com os alunos e que só necessitam de um mínimo de criatividade para que estes possam, de fato, ser protagonistas dos seus próprios conhecimentos. “Vejo a necessidade dessa inversão não apenas no conteúdo do que é aprendido, mas também no discurso dos educadores” (PAPERT, 2008, p. 133).

Por outro lado, Papert (2008) afirma que, acreditar que o professor seja o maior entrave na transformação educacional, é uma forma ingênua de encarar o problema e que essa crença se transforma numa das maiores barreiras 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).

Ou seja, é o que Papert (2008) chamou de inversão epistemológica. É a inversão do modo instrucionista para o paradigma construcionista, já explicitado antes, em que os alunos se constituem em senhores da aprendizagem e o professor um mediador, deixando de ser o senhor do conhecimento.

Papert (2008, p. 63) questiona o seguinte:

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.

É nesse sentido que se visualiza a mais provável inovação pedagógica. Ou seja, a “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 Reizado 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.

Contudo, é preciso tomar-se consciência de que constitui tarefa das mais emblemáticas e complexas a transformação das relações pedagógicas num contexto de paradigma fabril de educação. Mas, ainda assim, é possível uma mudança, uma inovação pedagógica, uma ruptura nesses processos centenários mesmo que a escola continue como está, imutável no seu pedagogismo¹² haja vista que a cada dia se percebe que a aprendizagem deixa a desejar e que os alunos estão cada vez mais desestimulados. Esse tipo de comportamento docente ultrapassado provocou Comenius (2001, p. 189) a 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 sobrancelhas e uma pertinaz relutância, e outras coisas parecidas, de menor importância”.

Entendendo que só há alguma mudança educacional se mudarem os professores, se mudarem suas formas de pensar e de agir, Fullan (209, p.123) diz que “tudo seria tão fácil se pudéssemos legislar mudanças no pensamento”, significando dizer que dificilmente haveria mudanças originadas no próprio professor e que somente seria possível por meio da imposição da lei.

PARTE II

CAPÍTULO IV - Metodologia da pesquisa

Para a realização de um estudo em que se pretendeu a descoberta de processos de inovação pedagógica no Reizado Brincantes Cordão do Caroá fez-se imperativa a imersão do pesquisador nesse grupo para a obtenção do maior número de informações e para apreender e

¹² Expressão usada por Moacir Gadotti em **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. COEB2013: Florianópolis (SC), 2013.

incorporar a cultura do reizado e das suas práticas educativas haja vista a necessidade de compreender, analisar, interpretar e responder aos questionamentos que focalizam os processos de aprendizagem, objeto deste trabalho. Para 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”.

Então, essa imersão no grupo, transformando o investigador em membro integrante, participando de suas ações e processos, ainda que momentaneamente, tem um nome característico e denomina-se pesquisa qualitativa de caráter etnográfico por se constituir no mais adequado processo de compreensão de uma cultura como será demonstrado através de diversos pesquisadores de referência e aceitos academicamente.

Inicialmente foi feita uma sondagem para apreciar, por parte do grupo, a possível aceitação de uma pesquisa em que possibilitasse averiguar a existência de práticas pedagógicas inovadoras no sem fazer cotidiano. Conforme Lapassade (2005) faz-se necessária uma negociação para que seja facilitado o ingresso no grupo, mesmo que durante essa negociação, o pesquisador já esteja dentro dele.

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 (LAPASSADE, 2005, p. 70).

Ao se considerar que a etnopesquisa ou a etnografia se adéqua às características sociais e culturais de qualquer grupo, então verificou-se que o grupo formado pelo brincantes do Reizado Brincantes Cordão do Caroá aqui estudado teve possibilidade de ser pesquisado através desse método.

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 etnográficas (AXPE CABALLERO, 2003, p. 45-46).

Considerando que a palavra etnografia pode ser decomposta em “*ethnos*”, que quer dizer grupo de pessoas, mais “*graphein*”, que significa escrever, ou seja, escrever sobre um grupo de pessoas, pode-se deduzir que, apesar da etnografia ter surgido como uma técnica antropológica (SOUSA, 2011), uma pesquisa etnográfica na área da educação ou da escola, está relacionada com a vivência ou convivência nesses.

No entanto, “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). Complementando o raciocínio que nos conduz à compreensão do que seja esse tipo de método de pesquisa, Axpe Caballero (2003, p. 15) a descreve da seguinte forma: “Etimológicamente la palabra etnografia proviene del griego Ethnos, que significa pueblo y Graphen, que significa describir. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), etnografia es “estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos”.

Além de conceituar a etnografia com sendo “o trabalho de descrever uma cultura, sendo o objectivo do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos”, Fino (2003, p. 3), esse autor também afirma ser a etnografia a metodologia adequada para a realização de pesquisas sociais, especialmente na escola, com o objetivo de sondar “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) resultando dizer que não é suficiente saber sobre etnografia para que uma investigação seja eficaz, mas é fundamental se conhecer minimamente o contexto.

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 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).

Considerando que uma cultura se revela pelo conjunto de tradições e estilos de vida de um povo “incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar, es decir, su conducta” (AXPE CABALLERO, 2003, p. 15) e que, de um lado, ao se desenvolver esse mesmo povo estabelece um conjunto de normas e procedimentos para uma convivência social pacífica, tem-se que, por outro lado, que “la cultura no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (AXPE CABALLERO, 2003, p. 41).

Sendo então uma ciência à procura de interpretação e significados, nada mais coerente do que a busca de entender o que ocorre no interior da comunidade que se quer descobrir, interpretar, pesquisar, compreender, etc., no caso o Reizado Brincantes Cordão do Caroá, ainda que tal procura se constitua como bastante complexa.

Discorrendo sobre a complexidade que envolve a pesquisa etnográfica, Sabirón-Sierra (2011) destaca que continuaremos a ter dúvidas relacionadas à epistemologia apesar dos “*logros e avanços*” dos últimos tempos, cujo mito maior, para o pesquisador, é uma investigação etnográfica complexa. De acordo com o pesquisador, nós falamos em idiomas comuns, mas nem sempre entendemos nossos interlocutores.

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. Segundo esse cientista, relativamente à pesquisa etnográfica, é fundamental a implicação do pesquisador no trabalho de campo pois “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’” (SABIRÓN-SIERRA, 2011, p.36), sendo que o investigador não apenas participa mas, também, os integrantes do universo pesquisado em que o tema e o sentido da pesquisa tenham efetiva participação dos “nativos” na sua elaboração “pues entendemos la emancipación de la persona como la finalidad última de la ciencia: y aquí a implicación equivale a compromiso” (SABIRÓN-SIERRA, 2011, p. 36).

De acordo com Lapassade (2005) o pesquisador se integra no grupo no qual pesquisa através de um *status* que fará com que participe efetivamente das atividades do ente pesquisado.

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).

Então, a tarefa de compreender a dinâmica e suas consequências e uma possível inovação pedagógica no âmbito o Reizado Brincantes Cordão do Caroá foi proporcionada por uma pesquisa ancorada no paradigma qualitativo, de natureza etnográfica em que o pesquisador fez parte do universo observado, confundindo-se com o objeto pesquisado, conforme explicita André (2010, p. 17), ao observar que “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”, ao mesmo tempo em 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” (SABIRÓN-SIERRA, 2011, p. 31).

Levando em conta 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.” (SABIRON-SIERRA, 2001, p. 31), torna-se importante o cuidado para não antecipar resultados, especialmente se o investigador já conhecer o ambiente onde for atuar como etnopesquisador e principalmente para não colocar sua carga de referências e preconceitos no resultado. Benedict (2000, p. 14) afirma 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 etnopesquisa pode encobrir aspectos que o pesquisador não percebeu durante sua investigação e isso pode comprometer o resultado do seu trabalho.

Então, de acordo com Fino (2011, p. 101), “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”, resultando dessa afirmação que o pesquisador, além de conhecer minimamente o que pensa a academia sobre o assunto, carece também de um conhecimento mínimo sobre o ambiente, suas condições de vida, seus interesses, enfim, sua cultura, necessitando, portanto, estar mergulhado no universo da pesquisa para entender 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. “O sujeito implicado não pode se contentar em interpretar o real. Ele é instado a se lançar, a inter-vir” (MACEDO, 2012, p. 23 - nota de rodapé).

No entanto, Lapassade (2005) questiona essa implicação e põe em dúvida tanto a implicação quanto o distanciamento sugerindo haver incompatibilidade entre ambos.

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, com o 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).

No entanto, dada a importância da observação nos métodos qualitativos, esta pode 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).

Relativamente à observação participante ativa, que foi utilizada no Reizado Brincantes Cordão do Caroá, que é outro tipo de observação em que o observador encontra uma maneira de participar efetivamente do grupo, mas “mantendo uma certa distância”, Fino (2003, p. 5) pergunta: “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. Nesse sentido, Kuhn (2012) esclarece que o pesquisador pode ter a tendência a antecipar os resultados na perspectiva de já ter o conhecimento necessário para tirar conclusões, possibilidade que se considera precipitada e com alta probabilidade de ser tendenciosa justamente por conter os valores e as referências do pesquisador interferindo na análise e no entendimento da realidade na qual está imerso.

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).

Continuando, Lapassade (2005, p. 82) esclarecendo sobre etnopesquisa afirma o seguinte:

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.

Assim, compreendendo que de acordo com Fino (2008b, p. 1) “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” acrescenta-se que é trabalho do pesquisador, é sua missão, a compreensão do modo de vida que os próprios nativos, no caso, dos brincantes do Reizado Brincantes Cordão do Caroá em estudo têm de si (FINO, 2008b).

Este trabalho concentrou-se, portanto, em uma pesquisa de caráter etnográfico em que fez-se necessária a imersão no ambiente pesquisado, fazendo o pesquisador parte integrante dos sistemas e realidades, pois, segundo André (1997), “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”, haja vista que, conforme Fino (2008a, p. 3), discorrendo sobre a imersão do pesquisador no ambiente pesquisado: “mas já não será tão controverso, [...], propor a etnografia como forma de estudar as práticas pedagógicas para se decidir se serão inovadoras. [...] a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas de dentro”.

De acordo com Woods (1993, p. 18):

La etnografía, a mi criterio, presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador e maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría e la práctica. El término deriva de la antropología e 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 a cambia con el tiempo o de una situación a outra.

Portanto, a finalidade foi encontrar respostas para o questionamento aqui proposto, - Reizado Cordão do Caroá: Uma prática pedagógica inovadora na cultura popular? - com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas no contexto de aprendizagem do Programa de Extensão Reizado Brincantes Cordão do Caroá - considerando que este é um tipo de pesquisa que pretende a descrição, a explicação e a interpretação daquilo que determinadas pessoas praticam, neste caso, os integrantes do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, em determinado ambiente, que aqui, são as ruas, praças, bosques, auditórios, teatros, etc., a própria sede do Programa e os lugares onde o Reizado se apresenta, através de interações e vivência *in loco*, pois, como afirmam Lapassade (2005, p. 121) “a investigação é a ocasião de um encontro social” e Woods (1993, p. 56) “es necesario, en la medida de lo posible, ‘fundir-se con el escenario’ y perturbar lo menos posible na acción com nuestra presencia”, na expectativa de encontrar princípios norteadores de possível inovação pedagógica, pois este é o melhor método para colher fiéis interpretações do ambiente do reizado conforme questiona Fino (2008a, p. 4):

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?

No entanto, Macedo et al (2009, p. 16-17) advertem, quando se trata de aspetos quantitativos em etnopesquisa, que:

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.

Por outro lado, André (2010, p. 24) afirma 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”.

Questiona-se, por conseguinte, até que ponto se pode afirmar que um trabalho de pesquisa em educação pode ser avaliado como etnográfico. A resposta para esta inquietação é dada, também, por André (2010, p. 28) quando certifica:

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.

No estudo no interior do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, a metodologia empregada foi a observação participante ativa, 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 un estilo de investigación”. E complementa afirmando o seguinte: “La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o instrucción” (WOODS, 1993, p. 49).

Além da observação participante ativa, foram utilizadas, também, a pesquisa, a exploração, a entrevista não estruturada com “a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 2010, p. 28), a vivência “*in loco*”, a *intervivência* e a análise documental, “no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas de outras fontes” (ANDRÉ, 2010, p. 28), e, Macedo (2008, p.5), “pratica-se em realidade, um empirismo heterodoxo, apesar da recomendação de ir a campo ver, com uma inspiração aberta à retomadas.

Assim, este trabalho possui como orientação os referenciais da crítica temática, observando que não trata de pesquisa nos moldes tradicionais em que “numa perspectiva de pesquisa clássica, o fim último é a produção do conhecimento como atividade prioritária” (MACEDO, 2012, p. 45), mas teve por objetivo diferentes finalidades antropossociais como políticas, éticas, estéticas e culturais, haja vista que contrariamente pode ocorrer a descaracterização ou o escamoteamento do objeto da pesquisa, (MACEDO, 2012), reconhecendo-se, por conseguinte, 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).

Por outro lado, escolheu-se este estudo, pois entendeu-se que nesta abordagem há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, compreendendo-se, por conseguinte, 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” (MACEDO, 2012, p. 163), e, portanto, os personagens da pesquisa foram percebidos e valorizados como sujeitos da história, que pensam e se expressam como autores dos seus cotidianos (MACEDO, 2012), conforme salienta Lapassade (2005, p. 19) “[...] 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”.

Completando este raciocínio, Moraes (1996, p. 61) assevera:

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.

Este trabalho, portanto, valeu-se da 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 em 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 (ROGERS, 1987).

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).

Reforçando essa ideia, Macedo (2007, p. 3) aponta que “a necessidade de ouvir sensivelmente no ato de pesquisar é, ao mesmo tempo, um recurso fundamental para os etnopedisadores, [...]”, na perspectiva de uma possível transformação social, haja vista que “a verdadeira investigação é a que conduz à quebra de paradigma” (FINO, 2011, p. 102), ainda que se reconheça não se tratar de uma pesquisa-ação.

O próprio Macedo (2007, p. 5) adverte que “não saber escutar sensivelmente é um decreto de morte para um estudo que se quer etnopedisada, e que tem na ação comunicativa (Habermas) um dos subsídios insubstituíveis”, da mesma forma que o saber olhar e o saber escrever se cobrem em ações basilares. “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.” (MACEDO, 2009, p. 26).

Por outro lado, Lapassade (2005) chama a atenção para o fato de que o olhar se torna fator importante além da escuta e da conversa com os integrantes do grupo pesquisado, ao afirmar que “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).

Woods (1993, p. 77) nos ensina, relativamente aos diversos aspectos que se considera na etnopedisada, que:

Los principales atributos personales que se requieren em 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 relación.

Complementando, Woods (1993) afirma, ainda, que é fundamental uma relação que transcende a pesquisa e que requer um vínculo de 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. Afirma também que as entrevistas devem ser consideradas como conversas e discussões, indicando ser um processo livre, aberto, democrático, bidirecional e informal em que os

partícipes podem se manifestar tal como são, sem sentirem-se como atores com papéis predeterminados.

Assim, este trabalho considerou como sujeitos todos os integrantes do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, que conta com 14 integrantes, mas já foi constituído por 35, no início de suas atividades, a partir do ano de 2003, considerando 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).

Foram utilizadas como instrumentos coletores de informação, a observação participativa ativa e as entrevistas não estruturadas e considerando 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), além da documentação relativa aos sujeitos e seus trabalhos culturais, constando de publicações, reportagens, áudios, fotos e vídeos.

É muito importante, por outro lado, entender-se que essas entrevistas não estruturadas foram realizadas com a maioria dos integrantes do grupo considerando que cada um dos brincantes tem seu quadro de referência e valores individuais e, portanto, apresentam visões diferentes para um mesmo assunto ou comportamento. Para explicar essa situação Axpe Caballero (2003, p. 41) assegura 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”.

No entanto, para a segurança e autenticidade dos dados, fez-se necessária a confrontação das diversas informações através da técnica denominada triangulação, dos diferentes aspectos com que foram considerados a partir das entrevistas não estruturadas, da documentação recolhida e da observação participativa ativa, mas ainda que não estejamos tratando de encontro social, “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” (LAPASSADE, 2005, p. 121).

Assim, as análises relacionam-se com a triangulação de informações que foram observadas tendo como foco, as entrevistas não estruturadas em que foram verificados dados

como o nascimento, o primeiro embrião do grupo que denominava-se Grupo Brincantes, além do normal e inevitável caminho para a criação de um grupo de reisado, conforme se verifica por meio de vários documentos, dentre os quais, o “Programação aniversário Petrobrás em - 2003, ainda com o nome Grupo Brincantes”, e das entrevistas como por exemplo os trechos em que o Brincante A afirma:

[...] 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 (CD ROOM, Voz 002.m4a, 05'17”).

[...] Nisso se decidiu pelo reisado, se decidiu o nome do reisado e se decidiu pelos cargos do reisado também nessa mesma lapada” (CD ROOM, Voz 003.m4a, 00'03”).

Por meio da análise da documentação observa-se, ainda, que essas afirmativas se cristalizam posto que os documentos informam com bastante volume sobre o nascimento e principalmente sobre os momentos antecedentes da criação do reisado como demonstram os diversos “Encontros de Estudantes de Pedagogia” ou as atividades artísticas promovidas pelo Reizado Brincantes Cordão do Caroá, como os “Seminários de Arte e Cultura” além de bastante reportagens que evidenciam a atividade proativa do grupo de brincantes. Através de entrevista não estruturada, pôde-se ter a noção do embrião do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, conforme depoimento do Brincante A, a seguir:

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”).

Outro aspecto que se demonstra por meio da triangulação de informações é sobre a construção do conhecimento através da utilização da técnica da bricolagem. A observação

participante ativa constata a elaboração de peças de utilização em suas apresentações por meio da técnica da bricolagem e se comprova através da visualização de vídeos em que o mestre destaca o método de criação de suas peças, como por exemplo em reportagem feita pela TV União, conforme visto anteriormente.

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).

Há outros aspectos importantes que a técnica da triangulação constata como, por exemplo, a fala do Brincante A, quando este afirma que um dos modos de facilitação da aprendizagem das músicas é a repetição dos versos musicais, conforme visto antes. A comparação com os diversos vídeos e com o CD do grupo representa a afirmação dessas técnicas de aprendizagem e de construção do conhecimento. De outro lado, o mesmo Brincante A, respondendo ao pesquisador quando perguntado sobre a aprendizagem da dança ou dos passos de dança no reisado, afirma: “Fazendo. Tem a prática. A oralidade e a memória tem que ser acompanhada da prática” (Brincante A - CD ROOM, Voz 006.m4a, 00’42”).

Por outro lado, a observação participativa ativa também mostrou com clareza que tais fatos e documentos se constituem como verdadeiros, principalmente pela postura dos integrantes do grupo ao serem abordados sobre os temas relacionados com o nascimento e vida do Reisado Brincantes Cordão do Caroá Brincantes Cordão do Caroá, em que eles mantêm o mesmo discurso ou a mesma historicidade sobre os antecedentes da brincadeira.

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 constroi 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”).

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, 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”.

Contudo, avaliando que esse tipo de investigação envolveu uma observação participante ativa, salienta-se que, de acordo com Lapassade (2005), não significa que isso seja alguma forma especial de observação, mas tão somente um tipo de trabalho, posto que o pesquisador tornou-se a principal ferramenta de trabalho no campo da pesquisa.

Por outro lado, esse mesmo tipo de observação, caracterizada “por 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 remeteu à imersão na vida dos participantes da pesquisa e isso provocou, automaticamente a partilha de experiências e vivências, de modo que o pesquisador pôde compreender toda a extensão daquilo que pretendeu com sua observação.

CAPÍTULO V - Categorias de análise de dados

O início do nosso trabalho se deu a partir de um encontro com os integrantes do reisado, em sua sede, no mês de setembro de 2014 quando este pesquisador deu a conhecer seu interesse numa Dissertação de Mestrado, na Universidade da Madeira, situada na cidade de Funchal, em Portugal, que discorreria sobre as práticas e aprendizagens do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, incluindo a metodologia da pesquisa, momento em que a ideia foi elogiada e aprovada por todos, sendo considerada mais uma oportunidade do reisado se tornar mais conhecido além fronteiras. Assim, já nessa ocasião, o trabalho de imersão no grupo se iniciara e a observação participativa ativa tivera seus primeiros momentos, quando o reisado já planejava suas atividades para as festas de fim de ano que se aproximava.

Já nesse momento, foram imaginadas possíveis categorias de análise de dados, através de perguntas cujas respostas se buscavam com o trabalho de imersão no reisado. Assim, pretendeu-se responder, primeiramente, a questionamentos relacionados com o primeiro embrião do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, ou seja, como nasceu a brincadeira em Fortaleza. Considerando que “as categorias de análise são os recortes a partir dos quais o material coletado no campo será analisado” (MARSIGLIA, s/d. p. 14), outros aspectos emergiram, durante o trabalho de pesquisa, como sua localização física, sua composição

humana, a construção de seus artefatos, além de se conhecer como e porque os integrantes aderiram à brincadeira, como acontece a socialização do conhecimento e a aprendizagem, como e a pedagogia do grupo, na perspectiva de esclarecer dúvidas e ao mesmo tempo minimizar as naturais curiosidades coletivas. Essas categorias, entretanto, somente se revelaram interessantes e importantes durante o desenrolar das observações *in loco*, coincidindo com o pensamento de Fino (2014, p. 5) segundo o qual “as categorias de análise emergem da interação do pesquisador com os sujeitos e com a cultura existente no campo da pesquisa” sedimentando assim, o 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.

Contudo, é importante ressaltar que tais constatações não representam a essência da pesquisa, conforme MACEDO, GALEFFI e PIMENTEL (2009, p. 99) ao afirmarem que “constatar e levantar o véu não são atribuições que completem um ato de pesquisar de qualidade pautada nos procedimentos de uma hermenêutica crítica”.

Assim, foi durante as investigações que surgiram, de forma espontânea e intuitiva, essas questões cujas respostas poderiam ser encontradas nas observações, anotações, apontamentos, documentos, entrevistas não estruturadas, enfim, na vivência durante o período de imersão, posto que “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, ambigüidades marcantes” (MACEDO, GALEFFI e PIMENTEL, 2009, p. 99).

Desse modo, foi possível destacar e privilegiar algumas categorias de análise, no sentido de responder à curiosidade popular e interpretar o mais fiel possível a cultura ora examinada, razão pela qual renunciamos a outros questionamentos acreditando que:

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 (FINO, 2000b, p. 157-158).

Não obstante a possibilidade de algum item importante ter sido ignorado, julgamos que a listagem a seguir atende prontamente aos interesses e objetivos da investigação.

1. Como nasceu o Reizado Brincantes Cordão do Caroá?
2. Como se tornou um Programa de Extensão Universitária da UFC?
3. Onde se situa o reizado?
4. Quem são os brincantes?
5. Que personagens compõem o reizado?
6. Que artefatos os brincantes constroem?
7. Como são iniciadas nos "mistérios" prática cultural do grupo?
8. Como se dá a socialização do conhecimento e aprendizagem?
9. Pedagogia

Por outro lado, da mesma forma que numa sala de aula convencional, sua cultura pode ser influenciada pelas convicções dos professores, também no reizado e nas manifestações populares pode acontecer o mesmo, ainda que não haja professores, como no sistema tradicional de ensino, mas as diversas vivências e crenças, especialmente do Mestre do reizado podem influenciar seus participantes, haja vista que essa brincadeira é também um sistema ainda que com muitas diferenças em relação aos sistemas de ensino tradicional.

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).

Dessa forma, levamos em consideração alguns itens ou categorias de análise que julgamos importantes para a compreensão da cultura do Reizado Brincantes Cordão do Caroá e que surgiram durante o processo de imersão no grupo, através das falas, da documentação, das práticas sociais e lúdicas, das constatações, os quais passamos a descrever.

5.1 Como nasceu o Reizado Brincantes Cordão do Caroá?

Embora o processo histórico das origens da brincadeira reizado tenha se iniciado através da colonização portuguesa e tendo gerado, a partir daí, mistura de 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.

Ao contrário, como é do conhecimento público, o tempo foi demonstrando que surgiu um mundo simbólico que se formou a partir do entrelaçamento dessas diversas culturas

e isso é o que constitui atualmente a diversidade cultural brasileira, com destaque para o reisado. 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.

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 (BARROSO, 2000, p. 9-10).

Partindo desse contexto que se originou na e com a escravidão, passando pelo surgimento de insatisfações que culminaram com rebeliões, fugas e motins generalizados com a religião ou o sobrenatural ensejando o aparecimento de traços de uma nova cultura através de gestos, lutas, rezas, trajes, crenças, mitos, etc. dos negros, chega-se ao estágio em que o reisado se materializa como manifestação cultural com seus ritos, cânticos e reis, especialmente no Ceará e em Fortaleza - CE, tendo o Cariri cearense sido o berço dessa “nova” manifestação cultural.

Da mesma forma que a manifestação cultural reisado surgiu em meio a atribulações políticas, trabalhistas e religiosas do período colonial, o embrião que desencadeou o surgimento do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, também está ligado a perturbações políticas que se iniciaram nos anos de 1990 através de diversos encontros culturais, artísticos e sociais promovidos pelos alunos da Faculdade de Pedagogia e pertencentes do Centro Acadêmico Pulo Freire da Faculdade de Educação, que inconformados com a situação pedagógica da Universidade Federal do Ceará buscavam, além de chamar a atenção da sociedade, 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.

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”).

Esse foi o impulso que os estudantes tiveram para a criação de um conjunto que representasse essa ideia, posto que, paralelamente, os alunos, através do Diretório Central dos Estudantes já promoviam Encontros Estaduais de Estudantes de Pedagogia. Essa efervescência coincidiu com um longo período de greve dos professores e estudantes da Universidade Federal do Ceará - UFC, pelos idos de 2001/2002, quando os alunos, apesar da greve, frequentavam as dependências da UFC, especialmente aqueles cujas unidades escolares se situavam no bairro Benfica, na cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará.

Durante esse período de greve, “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”). Muitos estudantes e professores participaram de uma grande mobilização cultural com a preocupação de movimentarem-se e não pararem ou acomodarem-se com a situação de greve que chegou a atingir aproximadamente 120 dias de paralisação, conforme depoimento do integrante do Reizado, ao afirmar “[...] 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”).

Ainda de acordo com o depoimento desse integrante, a partir desses encontros que informalmente se autodenominavam de movimento cultural, foram criados os saraus de poesias, além de outras manifestações culturais que começaram a ganhar corpo coincidindo com o encerramento da greve, momento em que o Diretório Central dos Estudantes convocou reunião para deliberar sobre o aproveitamento do semestre, tendo decidido pela continuidade das aulas e com a respectiva manutenção do semestre.

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 e “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” (Brincante A - CD ROOM, Voz 001.m4a, 03’25”).

A opção por uma linguagem cultural, mais próxima das raízes cearenses cujas características agradavam os estudantes foi o reisado. De acordo com o Brincante A,

[...] 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").

Foram essas características que chamaram a atenção do grupo de estudantes para a escolha do reisado como brincadeira a ser estudada, pesquisada e seguida por aqueles integrantes, o que proporcionou nova reunião na qual foi decidida a criação e prioridade a um grupo de reisado deixando em segundo plano manifestações como os bumba bois, os maracatus, os “cocos”, haja vista que a escolha de um reisado implica no aprendizado de certos rituais, certos cânticos e certas danças em que o reisado se assenta para despertar seu fulgor junto aos quantos observam e admiram.

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").

Tendo se decidido pela criação de um reisado, os estudantes criaram o grupo inicialmente denominado Grupo Brincantes que posteriormente se transformou no atual Reizado Brincantes Cordão do Caroá, cuja denominação atual foi decidida e aprovada pelos estudantes.

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).

Por outro lado, no Reizado Brincantes Cordão do Caroá não existe uma hierarquia na qual os membros se submetam como forma disciplinadora ou de autoritária, mas há preferencialmente um professor responsável pela parte administrativa e pedagógica do grupo, mas o responsável pela atividade lúdica é o Mestre, da mesma forma que sempre há um aluno bolsista da UFC integrante do grupo, justificando a existência da manifestação cultural como Programa de Extensão.

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 da haver uma grande responsabilidade dos integrantes da brincadeira. Os brincantes chegam na hora que podem e logo se integram àqueles que já estão em atividades, não sendo por isso

admoestados ou censurados, apesar da hierarquia informal existente nas áreas administrativas e lúdicas. Contudo, nas apresentações oficiais e mesmo nos ensaios, cada brincante se esforça para que o andamento dos trabalhos não seja prejudicado por causa de sua falta ou omissão.

5.2. Como se tornou um Programa de Extensão Universitária da UFC?

A ideia de se tornar um Programa de Extensão da UFC foi gerada no meio estudantil e do reizado como forma de legitimar e oficializar a brincadeira, principalmente preservando um conhecimento já adquirido à época e possibilitando a continuidade. De acordo com o Mestre do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, Paulo Henrique, não houve propriamente um convite da UFC, mas uma iniciativa do próprio Mestre.

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 agente 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 reizado, 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, CD ROOM, Voz 011.m4a, 05'10").

Verificando-se que além do estudante Paulo Henrique e os demais alunos da Faculdade de Pedagogia estavam já terminando seus estudos acadêmicos, foi levantada a questão para saber quem poderia dar continuidade àquele movimento cultural para dar um rumo para o reizado que estava nascendo. Foi a partir dessa percepção que os integrantes do reizado se articularam para tornar o Reizado Brincantes Cordão do Caroá um Programa de Extensão Universitária como forma de garantir um futuro promissor quanto à pesquisa e difusão das culturas populares.

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 CIUMES que era a Coordenadoria de Integração Universidade e Movimentos Sociais que foi onde o Cordão se cadastrou pela primeira vez. [...] É aí no CIUMES que agente 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 CIUMES. 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, CD ROOM, Voz 012, 00'32").

Constituindo-se 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 instituiu o Programa de Extensão como sendo “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).



Figura 2 - Admiradora com camisa de atividade cultural do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.

Instituído oficialmente, desde o ano de 2003 e recadastrado este 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 Reizado Brincantes Cordão do Caroá além de percorrer as ruas e vilas de Fortaleza (CE), notadamente as do bairro Benfica, anunciando a chegada do Menino Deus, em que deseja um Natal de renascimento no amor e construção do um Ano Novo de paz e amizade, também se

apresenta em aparições públicas a convite, na maioria das vezes de forma gratuita, em televisões, instituições e comemorações diversas.

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).

Contudo, antes de percorrer ruas e praças, o Reizado passa por diversas fases destacando a pesquisa, o ensaio, a criação de adereços e figurinos, espadas e coroas, a confecção de fantasias e entes fantasmagóricos, as composições musicais, etc. É nessas circunstâncias que a aprendizagem ocorre e a transmissão do conhecimento e das tradições acontece.

5.3 Onde se situa o reizado?

Quando daquela visita, no mês de setembro de 2014, observou-se, então, que o Reizado Brincantes Cordão do Caroá tem sua atual sede em uma espécie de *trailer* fixo no bosque da Faculdade de Arquitetura e da Rádio Universitária FM depois de ter sido transferido da sede onde se localizava no quintal da Faculdade de Educação. No novo espaço são realizados os encontros seja de planejamento, de ensaios, de confraternização, seja de confecção e elaboração dos adereços, enfim, é o lugar de encontro social dos seus integrantes que, quando em número maior, se instalam, se reúnem, ensaiam, etc. no lado externo do *trailer*, ou seja, no sombreado bosque onde está localizado, servindo a sede, também, como almoxarifado ou depósito onde se guardam os instrumentos musicais e de oficinas, as coroas, as espadas, as capas, os equipamentos de som, as imagens de santos, os enfeites, os adereços, enfim, todos os materiais utilizados nos ensaios e apresentações e aqueles que proporcionam a aplicação da técnica de bricolagem.

O Reizado Brincantes Cordão do Caroá está atualmente composto, propositadamente, segundo seu 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 catorze integrantes, divididos entre

mestre do reisado, contramestre, rei, rainha, guerreiros e batuqueiros, sendo que alguns interpretam outros tipos conforme se vê adiante.



Figura 3 - Antiga sede do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, na Faculdade de Educação



Figura 4 - Atual sede do Reisado Brincantes Cordão do Caroá, no bosque da Faculdade de Arquitetura e da Rádio Universitária FM.

5.4 Quem são os brincantes?

Conforme dados da observação realizada afirmamos que o Reisado Brincantes Cordão do Caroá é composto por um grupo de pessoas do povo e seus filhos, constituído de

alunos e ex-alunos e funcionário da Universidade Federal do Ceará - UFC, que percorrem as ruas das cidades, de porta em porta, cantando, tocando e dançando, anunciando a chegada do Menino Jesus, ao mesmo tempo em que pedem esmolas (prendas), fazendo louvações e entoando cânticos para os donos dessas casas.

A atual composição do grupo é a seguinte:

1 funcionário da UFC - 1 Coordenador do Programa

4 ex-alunos - 1 Mestre, 1 Contramestre, 1 Rei e 1 Brincante

2 alunos - 2 Batuqueiros

7 pessoas do povo - 1 Rainha, 2 Batuqueiros e 4 Brincantes

De acordo com Paulo Henrique Leitão (2013, CD ROOM, Cordão do Caroá TV União-Figural.mp4, 00'31"), mestre do Reizado 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", sendo este o marco inicial dessa linguagem cultural, em Fortaleza.

Por outro lado, além da participação ativa na criação e confecção de seus próprios trajes típicos, os brincantes têm, também, efetiva participação nas atividades lúdicas, como descritas a seguir.

Antes, porém, é importante salientar que apesar do reisado ter nascido e se perpetuado pela cultura negra, nos dias atuais essa manifestação não apenas abriga todas as raças, notadamente a branca, no município de Fortaleza, mas se mantém através da maioria de pessoas com nível de escolaridade elevado (ex-alunos, alunos da UFC, familiares, etc.) e de cor clara, numa demonstração de participação, harmonia e convivência com os costumes dos negros como parte integrante da cultura da cidade. Nunes e Videira (2011) apresentam a ideia de que o reisado é "coisa de negro" apesar da realidade, constatada pela observação, revelar um contraditório. Ou seja, o reisado está, também, nas atividades de toda a população independente de ser negra ou não, como demonstra a fotografia a seguir em que não se verifica, além das crianças, a presença da raça negra, não como um ambiente preconceituoso ou sectário, mas como um sinal de entendimento, convivência e aceitação do outro.



Figura 5 - Grupo de brincantes em que não se verifica a presença de pessoas da raça negra.

Ainda que aquelas autoras acreditem num ambiente urbano altamente miscigenado, elas também reconhecem que a urbanidade abriga outros extratos sociais de origens históricas e culturas diferentes, apesar da maioria ser afrodescendente, que contribuem e ao mesmo tempo participam efetivamente tanto da religiosidade quanto das brincadeiras de origem negra.

5.5 Que personagens compõem o reisado?

São personagens do reisado o Mestre, o Contramestre, o Rei, a Rainha, os Mateus, os Batuqueiros, o Anjo, a Burrinha, o Jaraguá, as Princesas e os Guerreiros que tocam seus instrumentos ao mesmo tempo que cantam e dançam, na maioria das vezes, de modo harmonioso. Contudo, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá não conta, neste momento, com os Mateus, mas a animação dos demais entes fantásticos é feita, em revezamento, pelos próprios integrantes do grupo em que cada membro dá vida a um ou mais entes. Gaspar (2005) afirma que as figuras dramáticas são tipos humanos ou animais e entes fantásticos, que humanizadas, se apresentam com animação e energia.

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. Além disso, cabe ao Mestre, quando proprietário do reisado, a orientação administrativa quanto ao acerto de apresentações, à marcação de ensaios, à admissão e dispensa de brincantes, à designação de papeis, à aquisição e à guarda de figurinos, à preservação das normas comportamentais e à disciplina grupal (BARROSO, 1996).

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").

Fica evidente a importância do Mestre e por isso mesmo é exigida uma longa preparação e um longo aprendizado. É exatamente 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 6 - Paulo Henrique Leitão - Mestre do Reisado Brincantes Cordão do Caróá

Como se percebe, o Mestre é um líder que detém a incondicional aceitação grupal até mesmo em relação à vida comunitária, fazendo o papel de conselheiro e orientador da vida

dos brincantes. Não é por acaso que os mestres mais novos têm verdadeira devoção, reverência e admiração pelos mestres antigos, especialmente aqueles que os iniciaram na brincadeira.

Observou-se, por outro lado, que o Mestre do Reizado Brincantes Cordão do Caroá detém o conhecimento técnico e simbólico constituindo-se, no personagem central do reizado, transformando-o numa espécie de chefe ou líder, ainda que sua autoridade não seja no sentido repressor, mas agregador, facilitador, moderador e motivador, além de ser “o encenador do Reizado, 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. (BARROSO, 1996, p. 90).

Outra figura da maior importância dentro do reizado é o Contramestre, 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 reizado 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 reizado em que nele seja o seu Mestre.

Cada reizado 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 reizado do seu mestre e monta um reizado pra você. Nessa separação, as vezes é uma separação conturbada, e as vezes não é, depende da situação (Brincante A, CD ROOM, Voz 004, 01'10”).

Surgindo entre duas fileiras de brincantes, imediatamente após o Mestre, “o Rei é a terceira figura do Reizado. Seu traje deve ser o mais bonito e enfeitado” (BARROSO, 1996, p. 92). De acordo com a tradição, o reizado tem por obrigação fazer a renovação da entronização do Rei pelo menos uma vez no ano, exatamente no Dia de Reis, que consiste na colocação do Rei em um trono, ao lado da Rainha, que sempre é representada por uma menina. No entanto, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá não adota essa cerimônia de entronização. Aliás, não existe sequer o trono para esse tipo de atividade lúdica dentro do Cordão.

Um das figuras de maior destaque no reizado é a Rainha que de acordo com Barroso (1996), no Reis de Congo toma parte de maneira passiva. “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), como mostra a figura 7, a seguir.



Figura 7 - Um brincante e a Rainha do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.

Os Mateus são também figuras extraordinárias dentro do reisado porque são eles que, na linha de frente, apresentam “o mundo invertido” (BARROSO, 1996, p. 93) porque inventam brincadeiras, sentam no trono do Rei (quando existe o trono), provocam o público, fazem palhaçadas, etc. promovendo “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 Mestre do reisado Paulo Henrique Leitão.

Nas palavras de 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”.



Figura 8 - Mateus

Fonte da imagem: <http://migre.me/oLVes>

Interessante observar que normalmente os Mateus são uma dupla, em que um deles recebe o cognome de 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. “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).

Atualmente, no Reisado Brincantes Cordão do Caroá não existem as figuras dos Mateus, estando em estudo a aquisição de pelo menos um deles, conforme depoimento do próprio 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”).

Em relação aos personagens, o reisado compõe-se ainda dos Batuqueiros que são os encarregados da percussão e dos ritmos e dos Guerreiros que são os brincantes que cantam e dançam à frente do reisado e executam as lutas de espadas, além dos brincantes que são integrantes sem função específica que dançam e cantam à frente do grupo, servindo como um espécie de abre alas. Há, ainda, outros entes fantásticos como o Anjo, a Burrinha e o Jaraguá,

que são alegorias travestidas dos respectivos personagens e animadas pelo “miolo”¹³, designação para a pessoa que se veste com aquela fantasia. Barroso (1996, p. 97) diz 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 complementa afirmando 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).



Figura 9 - Brincante com seu traje típico

De acordo com Nunes (2011), o figural compõe-se de muitas personagens:

Uma companhia de reisado compõe-se das seguintes figuras: o Mestre, o Palhaço Mateus, o contramestre, o embaixador, contraguia, figurinha, figural, bandeirinha, contracoice 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

¹³ Designação mais usual na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, nas brincadeiras de “bumba-meu-boi”.

em cena numa ação improvisada e divertida: Boi, Sereia, Alma, Catirina, Sapo, Jaraguá, Guriabá, dentre outros (NUNES, 2007, p. 6).

Faz-se interessante observar que o funcionamento de um reisado não implica na existência de todos os personagens, isto é, para que o reisado cumpra sua função não é necessário que todos os personagens estejam presentes, podendo faltar alguns, como é o caso do Reizado Brincantes Cordão do Caroá que no presente momento não constam entre seus participantes as figuras dos Mateus. Apesar dessa lacuna os brincantes deste reisado se apresentam normalmente sendo aplaudidos da mesma forma que se completo estivesse, mesmo porque uma boa parte da população e mesmo dos simpatizantes e expectadores não conhecem ou não sabem da existência e das funções de todos os personagens dos reisados.

5.6 Que artefatos os brincantes constroem?

Além da participação como compositores de músicas típicas, como mediadores ou como incentivadores, ou ainda como aglutinadores e ativos participantes das atividades do Cordão, seus integrantes têm participação ativa e particular na construção, através da técnica da bricolagem, de seus próprios adereços como capa, coroa, vestes diversas, etc. criando desde o design até a elaboração final desses adornos, atribuindo-lhes “vida” e “alma” através de suas vivências e suas crenças místicas, tornando-os objetos sagrados para eles. O mestre do reisado Paulo Henrique sintetiza esse momento, através desse depoimento dado à 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, 2013¹⁴).

Dessa forma, o figural é sempre um dos maiores destaques visuais dos reisados haja vista que cada manifestação tem suas características, mas todas são ricamente elaboradas, demonstrando muita criatividade, interesse, desenvoltura e dedicação tanto na criação e confecção quanto na maneira de exibição no ato das apresentações.

¹⁴ Entrevista gravada em vídeo para a TV União, em 26/12/2013.



Figura 10 - Coroa de um brincante do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, ricamente adornada

Relativamente ao figural, Barroso (1996) afirma 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).

No Reizado Brincantes Cordão do Caroá o figurino é confeccionado pelos próprios brincantes a partir dos materiais disponíveis (moedas, pequenos espelhos, bijuterias, cruzes, santos, colas, arames, botões de diversos tamanhos e cores, fitas, cordas, etc.), sendo que cada brincante compõe a sua própria simbologia e crenças através da técnica bricolagem. Complementando 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 (SOUZA, 2006, p. 217).

5.7 Como são iniciadas nos “mistérios” - prática cultural do grupo?

O ingresso no Reizado Brincantes Cordão do Caroá se dá, basicamente, de duas formas: por seleção pública, através de editais ou por convite de um dos membros do reisado.

No caso de seleção pública, é necessária uma entrevista com futuro integrante para sondagem e conhecimento das razões e interesses que o levam e ingressar na brincadeira. No entanto, em ambos os casos (seleção e convite), “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).

O último processo seletivo aberto para o ingresso de brincantes no reisado foi através do Edital 2011, no ano de 2011, destinado apenas à comunidade estudantil da UFC, conforme preâmbulo do documento que diz textualmente: “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”.

Note-se que os objetivos da seleção deixam evidente o vínculo entre as práticas pedagógicas do Cordão e a sala de aula convencional, no que diz respeito ao processo de aprendizagem, quando afirma:

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.

Em relação a integrantes não admitidos por seleção, são apresentados, a seguir, trechos de algumas descrições de brincantes em que descrevem como se iniciaram no reisado:

Eu fui trabalhar no SESC aí eu ficava assistindo as apresentações do reisado e acompanhando eles, mas só acompanhando quando um belo dia o Paulo diz vamos entrar no reisado? Como é que eu vou entrar num reisado? Vamos entrar no reisado, 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 Theatro José de Alencar. Eu tava lá em cima e eu nem sabia que existia reisado aqui em Fortaleza porque eu sou do Juazeiro. Eu cresci vendo o reisado 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 reisado 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 reisado, 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").

5.8 Como se dá a socialização do conhecimento e aprendizagem?

O desenvolvimento das atividades do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, exceto os ensaios e os encontros informais que são realizados em sua sede, acontece tanto em praça pública quanto no meio das ruas, mas pode ser apresentado em auditórios e em teatros, tendo como instrumental a rabeça, os tambores, o violão, a sanfona, os pífanos, a zabumba, os maracás, a viola, o ganzá, os pandeiros e chocalhos diversos, confeccionados com lata enfeitados com fitas de diversas cores e “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).

No Ceará, o Reizado 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 sem que haja professores formais ou informais, sem sala de aula do modelo atual de escola, sem currículo departamentalizado, sem horários fixos, sem fardamento e sem instruções normativas e comportamentais, à semelhança da escola, sem institucionalização, sem obrigatoriedade, sem avaliações de nenhum tipo, especialmente a classificatória.

Assim, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá, pesquisa, principalmente em algumas cidades do Cariri cearense (Juazeiro Norte, Crato, Milagres, Missão Velha, Brejo Santo e Barbalha) as tradições culturais, notadamente as manifestações que envolvem o reisado para difundir esse conhecimento e preservá-lo, replicando em diversos lugares e

momentos num esforço para que as culturas popular e religiosa permaneçam vivas e presentes na comunidade, dando-lhes suporte à efetiva autonomia política, cultural e religiosa.

Nesse sentido, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá já percorreu inúmeras cidades brasileiras, chegando inclusive à Europa¹⁵, assim como grande parte do interior cearense em apresentações ou na busca de novos saberes culturais para a sua difusão através da criação de novos grupos de brincantes e assim, preservar a cultura e a tradição populares.

Os brincantes se apropriam e ao mesmo tempo transmitem as culturas populares na perspectiva de uma educação de qualidade, da tradição cultural e do surgimento de novos mestres da cultura¹⁶, 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. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 14).

No entanto, a simples observação indicou que dentro do grupo do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, o aprendizado não se iguala à escola tradicional posto que não acontece em uma sala de aula convencional, nem com professor externo e às vezes estranho ao grupo, mas como se uma família fosse, pela proximidade, pela amizade e pelo convívio considerando que “todos los observadores que han recorrido los países salvajes comprueban que la familia es la base de la sociedad” (TYLOR, 1874, p. 50) e nesse caso, o grupo continua como se fosse uma família, a base do reizado, reconhecendo que “o que na realidade liga os homens é a sua cultura - as ideias e os padrões que têm em comum” (BENEDICT, 2000, p. 28).

Essa situação foi observada através da presença dos filhos, das esposas e maridos dos brincantes, inclusive crianças pequenas e até recém nascidos, quando assumem papéis diversos dentro da brincadeira, até mesmo nas apresentações oficiais, contribuindo, dessa forma, para o aprendizado de cada um, já que “o aprendizado faz-se por duas formas: Por imitação e através do contato corporal com o Mestre” (BARROSO, 1996, p. 88-89).

Percebe-se o quanto é importante observar que a aprendizagem no Reizado Brincantes Cordão do Caroá se dá de forma não tradicional em que não existe

¹⁵ No ano de 2012, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá, se apresentou, em Portugal, a convite da Universidade de Coimbra.

¹⁶ Mestres da cultura são definidos pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará como “Tesouros Vivos da Cultura”. Compõem-se de pessoas, grupos e comunidades que, reconhecidamente, são detentoras de conhecimentos da tradição popular do Estado (Fonte: <http://www.secult.ce.gov.br/index.php/tesouros-vivos-da-cultura>).

necessariamente um professor, mesmo que o Mestre do reisado ou outro membro do grupo faça esse papel, ou seja, os novos aprendizes ou os aprendizes novos aprendem da mesma forma que as crianças no seio da família. Dewey (2008, p. 41) destaca 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”, significando dizer que a interação e as experiências grupal e individual constituem parte integrante das vidas particular e coletiva dos integrantes do reisado.

Nesse sentido é que, através da observação participante ativa, verificou-se que no reisado tudo é feito e praticado de forma a facilitar a aprendizagem. Assim é que as músicas e cânticos são, propositadamente, cantadas em duas etapas, sendo que na primeira o Mestre do reisado canta o primeiro verso de uma estrofe e na segunda os outros brincantes cantam repetindo o mesmo verso e a mesma melodia cantados pelo Mestre, na mesma altura, mesmo ritmo e no mesmo timbre.

Note-se, porém que muitas das músicas cantadas pelos brincantes são de autoria dos próprios brincantes. Questionado sobre a autoria das peças cantadas pelo Reizado Brincantes Cordão do Caroá, o Brincante A afirmou: “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”).

Essa forma a aprendizagem das cantigas se torna facilitada ao mesmo tempo em que todos os integrantes têm oportunidade de participar, uma vez que as letras e até as melodias são de fáceis assimilação e memorização, não se constituindo em peças de maiores dificuldades, sobretudo quanto às melodias que são de simples execução e de pouca harmonia. E assim, seguem cantando os versos, sempre repetidos, para a apropriação geral.

A seguir trechos de cantigas dos brincantes que estão gravadas no CD “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...

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 11 - Capa do CD do Reizado Brincantes Cordão do Caroá (frente e verso)

Todavia, contrariando esse modelo de aprendizagem que ainda hoje se manifesta de forma latente no interior das brincadeiras e culturas de tradição oral, Gomez (2000) não deixa dúvidas de que atualmente esse modo de socialização do conhecimento não é mais eficaz, conforme se observa no extrato a seguir:

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).

No entanto, de acordo com três brincantes, a aprendizagem dentro do Reizado, está acontecendo justamente com o formato tradicional e diverso desse apresentado pelo pesquisador acima:

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").

Reforçando a ideia de aprendizagem pela oralidade e pela tradição, Fino (2001, p. 6) afirma 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”.

Transformando os terreiros, auditórios, teatros, praças e ruas em verdadeiras salas de aula ou em salas de aprendizagem, o Reisado Brincantes Cordão do Caroá, além de transmitir a cultura popular através de suas danças, rodas de conversas, vivências, exemplos pessoais, expressões, apresentações artísticas e manifestações, gestos, instrumentos,

movimentos e cores, determina o que já se sabe: não é apenas em sala de aula convencional que a aprendizagem pode acontecer, de modo até inovador. Nesse sentido, Fino (2008a, p.3), esclarece que “o campo da inovação pode ser considerado o espaço imenso da interação social, incluindo os ambientes formais, tal como os informais”.

Por outro lado, no Reizado Brincantes Cordão do Caroá 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 dentro e fora da escola.

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. Correspondem 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).

Dessa forma, o processo da aprendizagem no Reizado Brincantes Cordão do Caroá está relacionado com existência de algum anterior conhecimento ou de grande curiosidade, além do desejo do “aprendente” de aprender, ou seja, o “aprendente” precisa estar predisposto ao aprendizado, precisa estar cognitivamente preparado e atento, e mais: a aprendizagem significativa se dá quando os conteúdos dão respostas aos seus próprios questionamentos. Isso ocorre, visivelmente, com os integrantes do Reizado Brincantes Cordão do Caroá porque quando eles se interessam pela participação na brincadeira já demonstram, com antecedência, motivação, aptidão e desejo, o que facilita suas aprendizagens, conforme depoimento de um dos seus integrantes: “eu sou apaixonada pelo reizado. Adoro cultura” (Brincante E, CD ROOM, Voz 005.m4a, 00’17”), além de outros depoimentos vistos ao longo deste trabalho.

Essa motivação, que se pode exagerar e chamar de extrema, para o aprendizado, dentro do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, chama mesmo a atenção pelo fato do grande interesse por parte dos seus integrantes, haja vista a alegria, a curiosidade, a cooperação, a interatividade e o interesse em aprender, para possibilitar um desempenho satisfatório quando das apresentações, demonstrados durante os períodos de imersão do pesquisador no grupo.

Assim, a perspectiva de que fossem encontrados aspectos pedagógicos inovadores nas atividades do Reizado Brincantes Cordão do Caroá foi real porque a simples observação

já demonstrou que a construção do conhecimento não se dá de cima para baixo, nem do professor para o aluno muito menos na memorização como forma de aprendizagem.

De acordo com Cunha Jr; Silva; Nunes (2011, p. 187), 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”.

Complementando, Nunes (2010, p. 51) afirma 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.

Ainda de acordo com Nunes (2010) nos reisados dos Congos de Milagres, justamente em um dos lugares aonde o Cordão pesquisa, os brincantes que se iniciam se submetem aos procedimentos do aprendizado por meio da oralidade e da imitação. Por exemplo, no Reizado Brincantes Cordão do Caroá, se uma criança se interessa pela brincadeira, como foi observado durante a imersão do pesquisador nas atividades do grupo, é logo incentivada a observar os brincantes com maior experiência na expectativa de imitação dos seus movimentos. “O ritual transforma-se em um processo de transmissão de conhecimentos” (NUNES, 2010, p. 50).



Figura 12 - Crianças em reunião de planejamento das atividades natalinas de 2015

Outro aspecto importante que foi verificado, a olho nu, no Reizado Brincantes Cordão do Caroá está relacionado com o currículo - que nem existe com a classificação de saberes dentro da brincadeira, não é segmentado, conforme se constata na escola tradicional. É exatamente nessa “ausência” de currículo tradicional que o Reizado se assenta para que os seus integrantes construam seus conhecimentos, afinal, questionamentos feitos por Toffler (1973, p. 342), denotam falta de sintonia entre as necessidades educacionais emergentes e o currículo que se impõe à escola. “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?”.

Por seu turno, Freire (2002, p. 15) também questiona esse mesmo currículo assim:

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.

Tudo isso sem contar que na escola tradicional “o currículo 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).

Assim, foi observada nas atividades do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, através de um simples olhar, a ideia de que pode haver aprendizado sem que seja necessariamente em sala de aula tradicional e com a presença de um professor também nos moldes clássicos e sem que seja seguido um currículo formal com a departamentalização adotada no ensino clássico. 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?”

Assim, a participação ativa dentro do Reizado 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. Além disso, a participação construtiva e reflexiva se materializa ao integrarem experiências que trazem consigo num paralelo com outras experiências, de maneira intencional e autêntica quando realizam ações de aprendizagem vinculadas à sua realidade em um ambiente impregnado de situações do dia a dia, de modo cooperativo e grupal, 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.

5.9 Pedagogia

Em entrevista não estruturada com um dos integrantes do Reizado Brincantes Cordão do Caroá sobre a aprendizagem e quais processos do reisado poderiam ser levados para a sala de aula convencional para facilitar a aprendizagem, o pesquisador questionou: o que poderia ser transportado do Cordão para a sala de aula? Em que medida o cordão melhoraria a aprendizagem na Universidade ou numa 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, 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 tá fazendo isso, melhora na sua percepção, não só uma percepção do reisado, mas uma percepção de mundo, uma percepção do que você tá 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 do 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 tá dando com aquele aluno (Brincante A, CD ROOM, Voz 005.m4a, 07'02”).

Dessa forma, percebeu-se que o Reizado Brincantes Cordão do Caroá tem modo próprio de aprendizagem e socialização do conhecimento, praticando assim uma Pedagogia na qual o brincante é o alvo principal e a aprendizagem o objetivo central, e portanto, não há a figura do professor como se conhece na escola tradicional.

Ao ser questionado sobre o modo ou a forma como é o aprendizado no reisado, o Brincante D (CD ROOM, Voz 003.m4a, 05'51”) afirmou 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”.

Como se percebe, 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 na culturas de tradição oral, especialmente no Reizado Brincantes Cordão do Caroá mas, o que se observa, por outro lado, é uma dissociação entre a sala de aula de uma escola tradicional em que a pedagogia é a do ensino e o reizado em que a aprendizagem é o foco principal, em que o “aluno” (o brincante) é quem determina o que quer aprender ou em que deseja participar.

Perguntado sobre a contribuição pedagógica que o Cordão do Caroá poderia oferecer à sala de aula convencional, o Mestre Paulo Henrique 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”).

É certo que na aprendizagem no Reizado Brincantes Cordão do Caroá acontece sempre um “*start*”, um “empurrão” em que o aprendente (o brincante) possa se apegar e dar um “*boot*” para desenvolver suas potencialidades e aumentar e construir seus conhecimentos. Nesse sentido, é comum o Mestre do reizado orientar, dar instruções, ajudar através da oralidade e do contato os iniciantes para que desenvolvam “*de per si*” as atividades e construções do e no movimento cultural.

Também no plano espiritual, filosófico ou místico o Mestre do reizado orienta, ensina e facilita a imersão do aprendente, e até mesmo dos mais antigos, nos mistérios, na liturgia, na ideologia e na alma do reizado. Numa das reuniões de ensaio e preparação para as festas do Natal de 2014, o Mestre do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, Paulo Henrique esclarece o seguinte para os brincantes, 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 ressuscitada 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 tá 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").

Por sua vez, nessa mesma ocasião, o Brincante G, usou a palavra para afirmar o seguinte:

No dia que o Reizado 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").

Complementando, o mestre do reisado, orientou os brincantes quando à forma de se ausentar do grupo nas 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").

CAPÍTULO VI - Conclusão

Tendo como principal alvo a compreensão do outro e avaliando que o fundamental na pesquisa etnográfica é o “como se faz” ou o “por que se faz” valorizando-se a interpretação ao invés da medição e da aferição de números, a descoberta no lugar da comprovação (ANDRÉ, 2010) ou a interpretação da qualidade frente a quantidade (SABIRON-SIERRA, 2011), ou ainda de acordo com Macedo (2012, p. 77) que diz: “a etnografia aqui é entendida como uma prática descritiva, cultural, sensível e aprendente”, o questionamento proposto para este trabalho - Reizado Cordão do Caroá: Uma prática pedagógica inovadora na cultura popular? - com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas no contexto de aprendizagem do Programa de Extensão Reizado Brincantes Cordão do Caroá foi interpretado como algumas situações que indicam um estado de inovação pedagógica no grupo, haja vista que comparando as práticas que existem na escola/educação hoje em dia com as do Cordão do Caroá, percebe-se uma larga diferença, posto que, como já foi explicitado, são duas instâncias de conhecimento que diferem sobretudo quanto as práticas pedagógicas nos quesitos relacionados com a construção do conhecimento e com a

aprendizagem. Contudo, o que foi observado no Reizado Brincantes Cordão do Caroá pode não se constituir inovação uma vez que a existência de seus costumes remontam de séculos, desde a colonização brasileira e da África, e portanto, são práticas diferentes, mas não novas, embora se revistam se traços de inovação se comparados com o que se observa na escola da atualidade.

No entanto, a observação mais atenta, principalmente vista de perto, *in loco*, como foi o caso em que o pesquisador imergiu no grupo, praticou uma observação participante ativa e promoveu entrevistas não estruturadas ensejou a visualização de um enorme fosso entre a prática social e pedagógica da escola e a do reizado em questão, principalmente quanto aos aspectos relacionados com a sala de aula, com a presença/ausência de professor, com os horários, com o fardamento, com o currículo formal, com as normas e leis, com as filas, com a imposição e a obediência, com a avaliação classificatória, etc., em que a escola tradicional se apega para tentar colocar o conteúdo dos livros dentro da cabeça dos alunos, como se isso fosse possível.

Comparando-se as informações das entrevistas não estruturadas, através da técnica da triangulação, com os dados colhidos por meio da observação participativa ativa e com os documentos encontrados, percebe-se coerência e exatidão, sendo que em alguns aspectos, a documentação revela importantes passagens do reizado que as entrevistas e a observação não alcançaram. Trata-se, por exemplo, das atividades sociopedagógicas realizadas pelo Reizado Brincantes Cordão do Caroá até mesmo desde antes de sua criação, como é o caso dos “Encontros dos Estudantes de Pedagogia” realizados por vários Estados ou dos “Seminários de Arte de Educação” em que se vivencia a prática social ao mesmo tempo em que difunde a arte e a cultura através das performances do reizado.

Então, como foi visto antes, a impregnação do ambiente escolar com nutrientes cognitivos ou a utilização da técnica bricolagem são aspectos que a escola tradicional ignora, notadamente em se tratando do ensino fundamental e médio, e até mesmo a universidade. No entanto, não restam dúvidas de que essas técnicas são fundamentais para a promoção de uma aprendizagem significativa e nesse sentido, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá as adota além de outras técnicas que facilitam tanto a socialização quanto a apropriação do conhecimento, como a convivência, a prática, a interação e o contato pessoal.

Por outro lado, a observação das atividades do Reizado Brincantes Cordão do Caroá fez surgir a ideia de que inovação pedagógica não é incompatível com a escola atual,

embora aquela necessariamente deva representar uma ruptura nos padrões desta, provocando uma “reorganização de todo o sistema anterior” (SOUSA et FINO, 2001. p. 1). Mesmo assim, verificou-se que apesar das atividades do Reizado Brincantes Cordão do Caroá se concentrarem em aspectos antigos por tratar-se de tradições seculares, o conceito de inovação está presente, demonstrando que algo inovador não necessariamente seja o substituto do antigo, mas que pode haver a possibilidade da convivência do novo ao lado do velho.

Ou seja, as tradições populares se constituem em aspectos clássicos mas seus modos de transmissão do conhecimento e de aprendizagem estão alinhados com o conceito de inovação pedagógica haja vista que não há propriamente uma “ensinagem” destinada a um “aprendente” ou professores e alunos, mas a construção do conhecimento é próprio de cada integrante, através de diversas maneiras de interação, da bricolagem em que todos são alunos e professores ao mesmo tempo.

Outro ponto importante que foi observado no Reizado Brincantes Cordão do Caroá é que, apesar de provocar a ruptura do paradigma instrucionista, a inovação pedagógica não implica na erradicação do ensino, mas na possibilidade de reduzi-lo obtendo-se maior aprendizagem conforme Comenius (2001) e Papert (2008). Mas, para que isso possa acontecer na escola, implica no adensamento da sala de aula com materiais como computadores, Internet e outros instrumentos tecnológicos que permitam, além da motivação, o alargamento do pensamento do aluno, ou seja, os alunos devem ser abastecidos com melhores “iscas” e melhores “varas de pescar”, sem o que torna-se muito difícil essa transformação, sem se falar na conversão do próprio professor ao novo. No caso do Reizado Brincantes Cordão do Caroá as “iscas” e as “varas de pescar” são escolhidas, providenciadas e implementadas pelos próprios integrantes, o que faz de cada um o senhor da construção do seu aprendizado, possibilitando a criação e a aprendizagem coletivas, que Macedo de Sá (2012, p. 78) denomina de “*etnoaprendizagem*”, como “a base do seu *ethos* grupal”, gerando um “espetáculo de aprendizagem”.

Entretanto, a utilização da tecnologia como facilitadora da aprendizagem não foi observada no Reizado Brincantes Cordão do Caroá haja vista que o conhecimento é construído e socializado através do contato pessoal, da imitação ou da observação ou da interação ou de todos esses aspectos conjuntamente, servindo o computador apenas como suporte para arquivos ou visualização de arquivos em que os integrantes observam e tiram suas conclusões.

Assim, julgamos não apenas ter encontrado inovação pedagógica no ambiente do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, mas ter localizado aspectos inovadores ou atuais que permitem um aprendizado conforme a ciência demonstra, isto é, tomando consciência da natureza da aprendizagem que afirma ser o conhecimento algo individual não podendo ser transferido de uma cabeça para outra.

Não obstante, a possibilidade da transposição das práticas e do conceito de aprendizagem do Reizado Brincantes Cordão do Caroá para a sala de aula escolar convencional pode e deve ser incentivada mas, com a finalidade de formação do indivíduo e isso implica no confronto com as normas e padrões hoje existentes na educação formal. Para exemplificar, quando são agendados os ensaios e acontece a ausência de algum dos brincantes, há uma preocupação geral e todos se revezam na busca de informações que expliquem aquela ausência, no sentido de ajudar, de solidariedade e não com a intenção de punição ou de censura. Essa circunstância não é percebida na escola tradicional em que, para a maioria dos alunos, a falta de um deles não se constitui em problema maior. Esse tipo de comportamento no reizado demonstra, imediatamente, os laços de fraternidade dentro do grupo, não deixando dúvidas sobre o tipo de convivência que influencia diretamente a aprendizagem.

Finalmente, concluímos que, através da tradição oral, o Reizado Brincantes Cordão do Caroá com suas especificidades reordena e refaz suas características básicas constituídas por danças, cânticos, rezas, lutas, simbolismos, experiências, mitos, músicas, adereços e organizações diversas, formando o seu *ethos* coletivo em que se materializa a aprendizagem e a composição e sedimentação da cultura do reizado. 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 reizado.

REFERÊNCIAS

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: < <http://migre.me/oJheF> >. Acesso em 15-Abr-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.

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

_____. **Psicología 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.

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.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 2000.

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.

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.

_____. Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O que é educação popular**. Disponível em <<http://migre.me/oJhvv>>. Acesso em 10-Jan-2015. 1983.

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.

Brincantes Cordão do Caroá. Universidade Federal do Ceará-UCF, 2003. Disponível em: <<http://migre.me/oJhho>>. Acesso em 07- Abril - 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.

CHARLOT, Bernad. **Sentido e prazer para aprender.** Entrevista. Disponível em <<http://migre.me/oJhim>>. Acesso em 18-Jan-2015.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna.** Versão para eBooksBrasil.com. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CUNHA JR, Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera. **Artefatos da Cultura Negra no Ceará.** Fortaleza (CE): Edições UFC, 2011.

DEWEY, John. **El arte como experiencia.** Trad. Jordi Claramonte. Barcelona (ES): Edictones Paidós Ibérica, 2008.

DICINOÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Houaiss eletrônico 3.0.** S. Paulo: Editora Objetiva Ltda. 2001.

DILLENBOURG, P.; 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.

EXTENSÃO - INÍCIO - UFC. Disponível em <<http://www.ufc.br/extensao>>. Acesso em 25-10-2014.

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.

_____. Paradigma Fabril segundo Toffler e Gimeno Sacristán. in **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (tese de Doutoramento).** Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (pp. 27-31), 2000.

_____. A não inevitabilidade do invariante cultural (das escolas). in **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico.** (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (pp. 27-31), 2000.

_____. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico.** Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000b.

_____. **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), 2001.

_____. **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, 2001.

_____. **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 <<http://migre.me/oJhCk>>. Acesso em 11-Nov-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.

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.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Vol.15 nº.42. May/Aug. São Paulo: Revista Estudos Avançados, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação e mudança.** S. Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação com 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.

GASPAR, Lúcia. **Reisado**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2014. Disponível em: <<http://migre.me/oJha4>>. Acesso em: 07 Abril 2014.

GÓMEZ, A. I. Pérez. 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.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica - Alternativas de mudança**. Porto Alegre: Edições Mundo Jovem, 1989.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

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.

JONASSEN, David H. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto (Pt): Porto Editora, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6ª ed. Campinas (SP): Papyrus Editora, 2010.

KUHN, Thomas. **A função do dogma na investigação científica**. Org. Eduardo Salles O. Barra. 1ª Edição. Curitiba: UFPR - SCHLA, 2012.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEITÃO, Paulo Henrique. **Entrevista à TV União**. 26-Dez-2013.

LEITÃO, Regina. **IV ENCONTRO SESC POVOS DO MAR - Encontro dos povos do mar**. Fecomércio-CE - SESC: Fortaleza (CE), 2014.

LÉVI-SETRAUS, 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.

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: <<http://migre.me/oJhFS>>. Acesso em: 08 Out. 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.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Antropossociais**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **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**. FACED/UFBA, s/d.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. **Orientações Básicas para a Pesquisa**. São Paulo: PUCSP/FCMSCSP, s/d. Disponível em <<http://migre.me/pGHGi>>. Acesso em 30-Abr-2015.

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.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: EDITORA BERTRAND BRASIL, 2003.

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.

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 N°. 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, S. **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.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO - UFC. Disponível em <<http://migre.me/oJhnP>>. Acesso em 25-10-2014.

REVISTA UNIVERSITÁRIA PÚBLICA. **Brincando de tradição**. Ano VII. Nº 41, 2008.

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1987.

SABIRÓN-SIERRA, Fernando. Complejidad e investigación etnográfica: em busca de um mito perdido. In FINO, C. N. **Etnografia da Educação**. (Org.). Câmara dos Lobos (PT): O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, lda., 2011.

_____. **Estructura de um proyecto de investigación en el Etnografia de la Educación (I)**. In: Revista Europea de Etnografia da Educação. Vol. 1, nº 1, 2001

SACRISTÁN, J. Gimeno. **La Pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia**. Madrid: EDICIONES MORATA S.A., 1990.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos (Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial: 1550-1835)**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia Das Letras/CNPq, 1988.

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.

SOUZA, Marina de Mello. **Reis negros no Brasil escravista: História da festa de coroação de Rei Congo**. Editora UFMG: Belo Horizonte (MG), 2006. Disponível em <<http://migre.me/oJhrA>>. Acesso em 119-Dez-2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. Editora Artenova: Rio de Janeiro, 1973.

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.

TYLOR, Edward Burnett. **La Sociedad primitiva**. Revista Europea nº 20, 1874.

_____. **Primitive culture**. London: John Murray, Albemarle Street, W., 1920.

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.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 2ª ed. Madrid: Ediciones AKAL S. A , 1990.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

APÊNDICE – CD ROOM

Diário de campo.pdf

Pasta Diário de campo - Áudios

Brincante A - Yulix

Voz 001.m4a

Voz 002.m4a

Voz 003.m4a

Voz 004.m4a

Voz 005.m4a

Voz 006.m4a

Voz 007.m4a

Voz 008.m4a

Brincante B - Silvia

Voz 001.m4a

Brincante C - Andrea

Voz 002.m4a

Brincante D - Elísio

Voz 003.m4a

Voz 004.m4a

Brincante E - Branca

Voz 005.m4a

Brincante F - Karen

Karen - Jornal Nacional 06-01-2015.mp4 - 00'38"

Brincante G - Marcelo

Voz 009.m4a

Paulo Henrique Leitão

Voz 009a.m4a

Voz 009b.m4a

Voz 009a.m4a

Voz 010a.m4a

Voz 010b.m4a

Voz 011.m4a

Voz 012.m4a

Voz 013.m4a

Voz 014.m4a

Voz 015.m4a

Voz 016.m4a

Voz 017.m4a

Pasta Diário de campo - Fotos

Brincantes e suas vestes.jpg

Dia 01-12-2014

20141201_192723.jpg

20141201_194143.jpg

20141201_194234.jpg

20141201_194247.jpg

20141201_194535.jpg

20141201_194545.jpg

20141201_200213.jpg

20141201_200229.jpg

20141201_202841.jpg

20141201_202911.jpg

20141201_203426.jpg

Dia 06-11-2014

20141206_182539.jpg

20141206_182558.jpg

20141206_182713.jpg

20141206_182817.jpg

Dia 22-11-2014

20141122_160102.jpg

20141122_161244.jpg

20141122_161258.jpg

20141122_164749.jpg

20141122_164757.jpg

20141122_174029.jpg

20141122_174053.jpg

20141122_174928.jpg

Dia 29-11-2014

20141129_162854.jpg

20141129_162912.jpg

20141129_163623.jpg

20141129_163657.jpg

20141129_163931.jpg

Pasta Diário de campo - Vídeos

20141220_175919.mp4

20141220_180451.mp4

Aquecimento1 para sair em cortejo 24-12-2014.MPG

Aquecimento1 para sair em cortejo 24-12-2014.MPG

Aquecimento1 para sair em cortejo 24-12-2014.MPG

Aquecimento1 para sair em cortejo 24-12-2014.MPG

Cordão do Caróá UFC 06-01-2015.mp4

Pasta de vídeos diversos

M2U00558.MPG

M2U00559.MPG

M2U00560.MPG

M2U00561.MPG

M2U00562.MPG

M2U00563.MPG

M2U00564.MPG

M2U00565.MPG

M2U00566.MPG

M2U00567.MPG

M2U00568.MPG

M2U00569.MPG

M2U00570.MPG

M2U00571.MPG

M2U01167.MPG

M2U01168.MPG

M2U01169.MPG

M2U01170.MPG

M2U01171.MPG

M2U01172.MPG

M2U01173.MPG

M2U01174.MPG

M2U01175.MPG
M2U01176.MPG
M2U01177.MPG
M2U01178.MPG
M2U01179.MPG
M2U01180.MPG
M2U01181.MPG
M2U01186.MPG
M2U01187.MPG
M2U01188.MPG
M2U01189.MPG
M2U01190.MPG
M2U01191.MPG
M2U01192.MPG
M2U01193.MPG
M2U01194.MPG
M2U01195.MPG
M2U01196.MPG
M2U01197.MPG
M2U01198.MPG
M2U01199.MPG
M2U01200.MPG
M2U01201.MPG
M2U01202.MPG
M2U01203.MPG
M2U01204.MPG

ANEXO – CD ROOM

1. edital_selecao_cordao_2011.pdf
2. Processo Recadastramento Cordão.pdf
3. Rubem Alves.mp4
- 4. Pasta Documentos diversos**
 - 4.1. Ofício ao Pró-Reitor.pdf
 - 4.2. Cartão de Natal 2009.jpg

- 4.3. Cartaz.jpg
- 4.4. CD Cordão do Caroá.jpg
- 4.5. Certificado Encontro Estadual Estudantes de Pedagogia - 1999.jpg
- 4.6. Certificado Encontro Estadual Estudantes Pedagogia - 1998.jpg
- 4.7. Certificado Encontro Nordeste de Estudantes de Pedagogia - 2002.jpg
- 4.8. Certificado II Seminário de Arte e Educação - 2004.jpg
- 4.9. Festa de Reis - Programação.jpg
- 4.10. I Seminário de Arte e Educação.jpg
- 4.11. I Seminário Nordeste de Estudantes de Pedagogia - Frente.jpg
- 4.12. I Seminário Nordeste de Estudantes de Pedagogia - Verso.jpg
- 4.13. I Seminário Revivendo Paulo Freire.jpg
- 4.14. Nossa história - frente.jpg
- 4.15. Nossa história - verso.jpg
- 4.16. Portal UFC.jpg
- 4.17. Programação aniversário Petrobrás em - 2003, ainda Grupo Brincantes.jpg
- 4.18. Sede do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.jpg
- 4.19. Mestre e Rei.jpg
- 5. Pasta Reportagens
 - 5.1. Reportagem Jornal O Povo.jpg
 - 5.2. Jornal O Povo - 2007.jpg
 - 5.3. Revista A Ponte - 2005.jpg
 - 5.4. Revista Universidade Pública - 2008.jpg
 - 5.5. Noites de reisado na Reitoria da UFC - O POVO.png
 - 5.6. Cordão de Caroá -TV União-Figural.mp4
 - 5.7. Jornal Nacional 06-01-2015.mp4
 - 5.8. Reizado Cordão do Caroá na peça Ceu Azul.mp4
 - 5.9. Reportagem dia 26-12-2014.mp4
- 5. Pasta Figuras
 - 5.1. Figura 1 - Criança participando de uma atividade..jpg
 - 5.2. Figura 2 - Admiradora com camisa de atividade cultural do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.jpg
 - 5.3. Figura 3 - Antiga sede do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, na Faculdade de Educação.jpg

5.4. Figura 4 - Atual sede do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, no bosque da Faculdade de Arquitetura e da Rádio Universitária FM.jpg

5.5. Figura 5 - Grupo de brincantes em que não se verifica a presença de pessoas da raça negra.jpg

5.6. Figura 6 - Paulo Henrique Leitão - Mestre do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.png

5.7. Figura 7 - Um brincante e a Rainha do Reizado Brincantes Cordão do Caroá.jpg

5.8. Figura 8 - Mateus.jpg

5.9. Figura 9 - Brincante com seu traje típico.jpg

5.10. Figura 10 - Coroa de um brincante do Reizado Brincantes Cordão do Caroá, ricamente adornada.jpg

5.11. Figura 11 - Capa do CD do Reizado Brincantes Cordão do Caroá (frente e verso).jpg

5.12. Figura 12 - Crianças em reunião de planejamento das atividades natalinas de 2015.jpg

6. Pasta Reportagens

6.1. Reportagem Jornal O Povo.jpg

6.2. Jornal O Povo - 2007.jpg

6.3. Revista A Ponte - 2005.jpg

6.4. Revista Universidade Pública - 2008.jpg

6.5. Noites de reisado na Reitoria da UFC - O POVO.png.

6.6. Cordão de Caroá -TV União-Figural.mp4

6.7. Jornal Nacional 06-01-2015.mp4

6.8. Reizado Cordão do Caroá na peça Ceu Azul.mp4

6.9. Reportagem dia 26-12-2014.mp4