

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS SÃO MATEUS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARLI QUINQUIM

**ENTRE SABERES: A BRINCADEIRA REIS DE BOI NA TESSITURA
DE PRÁTICAS DIALOGADAS EM UMA EXPERIÊNCIA VISÍVEL NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO MATEUS

2019

MARLI QUINQUIM

**ENTRE SABERES: A BRINCADEIRA REIS DE BOI NA TESSITURA
DE PRÁTICAS DIALOGADAS EM UMA EXPERIÊNCIA VISÍVEL NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Maria Alayde Alcantara Salim

SÃO MATEUS

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Q7e Quinquim, Marli, 1985-
Entre saberes : a brincadeira reis de boi na tessitura de práticas dialogadas em uma experiência visível nos anos iniciais do ensino fundamental / Marli Quinquim. - 2019. 178 f. : il.

Orientadora: Maria Alayde Alcantara Salim.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Reis de Boi. 2. Interdisciplinaridade. 3. Anos Iniciais. I. Salim, Maria Alayde Alcantara. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

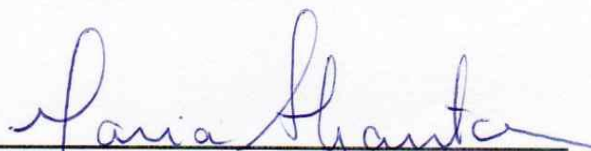
MARLI QUINQUIM

**ENTRE SABERES: A BRINCADEIRA REIS DE BOI NA TESSITURA
DE PRÁTICAS DIALOGADAS EM UMA EXPERIÊNCIA VISÍVEL NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

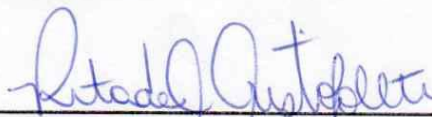
Aprovada em 29 de março de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

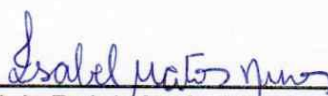


**Profª. Drª. Maria Alayde Alcantara
Salim**

**Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador(a)**



**Profª. Drª. Rita de Cassia Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo**



**Prof(a). Dr(a). Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo**

Este trabalho é dedicado às pessoas que estiveram ao meu lado ao longo da minha vida. Todas contribuíram para me tornar quem eu sou. *“Há um nós em mim!”*

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Sentimento que resume o que sinto neste momento de concretização desta etapa da minha vida. Sempre me coloquei a pensar a quem agradecer por ter me amparado no processo de elaboração desta dissertação, portanto desafio tamanho quanto escrever este trabalho, foi reconhecer as pessoas que fizeram parte deste processo, pois alguém me disse que, o ato de agradecer é a melhor forma de nos tornarmos pessoas melhores.

Aos meus familiares que sempre foram minha base. Sempre soube que se tudo desce errado um dia teria um lugar para voltar. Vocês são parte importante para eu existir e para me lembrar quem sou. Aos que já não estão presentes nessa roupa que veste o espírito, sei que me acompanham e me enviam energias positivas nos momentos fatigantes desse trajeto, obrigada!

À minha orientadora professora Dr.^a Maria Alayde Alcântara Salim, por toda sua paciência e empenho nesta trajetória. Muito obrigada por ter me corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar, por sua maneira de ser que, a cada circunstância, me fez aprender. Obrigada pela confiança!

As professoras que compuseram a banca de qualificação e, posteriormente, de defesa, Dr.^a Rita de Cássia Cristofoleti e Dr.^a Isabel Matos Nunes. Agradeço pelas contribuições na pesquisa e enriquecimentos de formas variadas. Admiração pela conduta de vocês enquanto profissionais e pessoas.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas da turma de mestrado, em especial a Hérica, Ademilson e Adilson, que sempre me ouviram quando passava pelos momentos mais angustiantes da pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, que fortaleceram e ampliaram os meus conhecimentos. Pontuo, em especial, o professor Dr. Jair Miranda de Paiva que, com sua paciência e carinho, me disse certo dia: “sente na cadeira e estude até cansar para passar nessa prova”.

As pessoas que o destino se preocupou em colocar no meu caminho e que foram extremamente importantes no meu processo de (re) descobrimento enquanto pessoa que vive numa realidade complexa, porém cerceada de simples problemas do cotidiano. Elany Lorencini e Vera Gil: apoio, consolo e ajuda, não são palavras que possam expressar a nobreza das atitudes que

tiveram comigo. O que posso lhes oferecer em troca?! Minha gratidão eterna, para além desta vida.

Aos mestres de Reis de Boi que, com atenção e carinho me contaram suas experiências de uma vida inteira. Sem vocês muito deste trabalho não seria possível realizar. Mestre Antônio Conceição, Mestre Luiz dos Santos, Mestre Eni e Mestre Nilo.

À senhora Denise, pela confiança, amorosidade e carinho que me recebeu em sua casa em várias tardes para conversarmos um pouco sobre seu esposo Hermógenes Lima Fonseca (*in memoriam*) e abrimos suas caixas de recordações. Muitas atividades da pesquisa só aconteceram por ter me cedido suas “lembranças materializadas”.

Aos meus queridos e nobres colegas da escola. Vocês foram de extrema importância nesse processo. Algo que seria pequeno tomou uma proporção que nunca imaginei. Vocês me mostraram que na escola é preciso de novas ideias. “É preciso da faísca inicial para pegar fogo”. Margarida, Gerânio, Girassol, Gladiolo, Violeta, Tussilagem, Lótus, Begônia, Bromélia e Alyssum meu eterno agradecimento. Vocês me ajudaram a provar para aqueles de quem um dia ouvi: “É impossível realizar um trabalho interdisciplinar”, “Não vai dar certo”, “Você é louca de deixar seu projeto depender dos outros” (entre outras falas) que na escola existem pessoas ávidas por desenvolver trabalhos diferentes, só é preciso as ‘cutucar’.

Não posso deixar de mencionar a equipe gestora da escola que me deu apoio: Anémone (diretora), Hortênsia (coordenadora) – minha parceira de bilhetes, recados, confecção de murais para deixar tudo muito criativo, purpurinado para as crianças.

As pessoas adoráveis que se dispuseram a compartilhar seus saberes com as crianças na oficina de tocar pandeiro: Mestre Nilo, Mestre Antônio, Jhefinho e Amarildo.

Ao meu colega de trabalho, Romário Guimarães Franca, que me ajudou a viabilizar a viagem das crianças à casa do Mestre Paixão.

Ao Mestre Paixão que abriu as portas da sua casa para levarmos as crianças para conhecer a bicharada do seu grupo de Reis de Boi. Saiba que esse seu ato generoso possibilitou uma experiência enriquecedora aos nossos pequenos.

As minhas queridas colegas do Centro de Educação Infantil ‘Morada do Ribeirão’ Edileine (Di), Maria Aparecida (Cida) e Rosilene (Lena). Obrigada pelas vezes que cheguei ao trabalho

cabisbaixa e vocês sempre me diziam: “Vai dar tudo certo!”. Sou grata pelos momentos de ‘conversa fiada’ do nosso grupo.

À minha amiga Gleisiele Saraiva Rangel que me apoiou e incentivou durante os estudos para a prova do mestrado. Muitas aventuras e parcerias ainda estão por vir.

A uma pessoa que às vezes pensa que eu a esqueci, pois não envio mensagens e nem telefone frequentemente, mas que tem uma parcela significativa nessa conquista: Pr.º Me. Manoel Carlos Barbosa Silva ‘Aranha’. Meus sinceros agradecimentos por não desistir de mim. Estendo meus agradecimentos a sua querida esposa Gildeth que, carinhosamente, também me acolheu.

Agradeço ao meu companheiro de jornada, Gilliard Zancanela Quimquim que, ao mesmo tempo em que me “tira do sério”, zela para que eu esteja bem, especialmente na etapa final, quando cuidou para que eu terminasse harmoniosamente esta pesquisa. Ele aguentou os sentimentos mais turbulentos que me rondaram nessa fase, mas que também nos deu a oportunidade de aprendizado e resgate.

A Deus, que sempre esteve comigo em todos os desafios que apareceram. Por ter feito cruzar em meu caminho várias pessoas do ‘bem’, pois cada uma dessas pessoas contribuíram para eu ser quem sou hoje!

Gratidão!

O Reis de Boi

*Chegou ao Brasil
Vindo de Portugal
Fazendo homenagem
Ao menino Jesus e os Reis Magos
No ciclo do natal.*

*Com a influência indígena e africana
Introduziu divertimento
Através de cores e talentos
Com personagens mascarados
Que muito alegram esse movimento.*

*Com o passar do tempo
O Reis de Boi foi se modificando
Mas a tradição continua
De geração em geração
Nos contagiando e emocionando.*

*É muito encanto envolvido
Muitos sorrisos que existem
Numa cultura popular que transmite
Que a arte de brincar continua e,
Não tem limite.*

**Alunos da turma do 4º ano do Ensino
Fundamental de 2018
Professora 'Margarida'**

RESUMO

A pesquisa apresenta a investigação produzida a partir de uma proposta de intervenção interdisciplinar com a temática Reis de Boi, prática cultural recorrente no norte do estado do Espírito Santo, em especial, nas cidades de São Mateus e Conceição da Barra. Objetiva analisar as possíveis contribuições do diálogo entre o Reis de Boi e as disciplinas escolares para as relações de ensino e aprendizagem vivenciadas na escola. Assumem como autores bases para as discussões teóricas: Edgar Morin (2015), Teoria da Complexidade; Boaventura de Sousa Santos (2010), Ecologia dos Saberes e; Ivani Catarina Arantes Fazenda (2013), que discute a interdisciplinaridade. Para o conhecimento histórico do Reis de Boi realizou um estudo das pesquisas existentes. Em virtude da quantidade diminuta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os brincantes dessa prática cultural, além do acompanhamento dos festejos em que os grupos apresentavam-se. Para a condução do trabalho com a equipe pedagógica da escola, foram utilizados os pressupostos da Pesquisa Participante (DEMO, 2008). Para pesquisar as possibilidades dos usos da prática cultural no processo de ensino aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi elaborada e desenvolvida uma proposta de intervenção em parceria com os professores de Educação Física, Filosofia, Musicalização e as Professoras Regentes. As intervenções aconteceram com todas as turmas do turno vespertino (1º ao 4º ano), sendo foco da observação a turma do 1º ano 'B' do Ensino Fundamental. Com base nos dados produzidos, constatou-se que: é possível estabelecer o diálogo entre as disciplinas escolares com a tematização do Reis de Boi, no entanto, antes de intentar articular conteúdos, é fundamental sensibilizar as pessoas quanto à necessidade do trabalho interdisciplinar e com a cultura local. No que se refere aos alunos, verificou-se que no decorrer do processo de ensino e aprendizagem encantaram-se com a diversidade de atividades proporcionadas. Esses atrativos contribuíram para que estabelecessem relações entre os conteúdos ensinados e a elaboração de conhecimentos relativos à brincadeira Reis de Boi e, para além da compreensão dos elementos que a constituem, o seu reconhecimento enquanto prática cultural local. Nesse sentido, afirma-se que essa prática cultural tornou-se visível no ambiente escolar, o que faz desse espaço propício para a credibilização das práticas culturais locais, ou seja, para a promoção da justiça cognitiva (SOUSA SANTOS, 2010). Assinala-se que o uso da prática cultural Reis de Boi, sob a perspectiva interdisciplinar, potencializou o processo de ensino e aprendizagem dos educandos promovendo sua emancipação.

Palavras-chave: Reis de Boi. Interdisciplinaridade. Anos Iniciais.

ABSTRACT

The current research presents an investigation produced from a proposed interdisciplinary intervention with the 'Rei de bois' theme, which is a cultural practice that occurs in the north of the state of Espírito Santo, especially in São Mateus city and Conceição da Barra. It aims to analyze the possible contributions of dialogues between Reis de bois and the school subjects to the teaching-learning relationship faced in the schools. The authors taken as the theoretical support are: Edgar Morin (2015), Theory of Complexity; Boaventura de Sousa Santos (2010), The learning Ecology; Ivani Catarina Arantes Fazenda (2013), who discuss the interdisciplinarity. Concerning the historical content of 'Reis de Boi' studies of current researches. Due to the short quantity, semi structured interviews were applied to the practitioners of the cultural activity, besides the attendance of the celebrations where the groups usually perform. In order to deal the work with the pedagogical school team, some proposals of '*Pesquisa Participante*' (DEMO, 2008) were adopted. Aiming to find possibilities in the usage of such cultural practice in the initial graders of elementary school an intervention action was prepared dealt with Physical Education, Philosophy, Music and the class regent teachers of that stage of schooling. During the classes several interventions happened in classes from the first to the fourth grade keeping as a focus the 1st grade, class B (Elementary). Based on the acquired datas, it was possible to conclude that: there is the possibility of provide the dialogue between the school subjects embedded the 'Reis de boi' theme, however before trying to join contents it is fundamental to sensitize people with the need of an interdisciplinary work with the local culture. Regarding students, it was possible to verify an enchanting feeling for the diversity activities promoted during the process. Such activities contributed to the relationship between the taught contents and the elaboration of knowledge related to the Reis de boi practice and, furthermore the comprehension of elements of its constitution, its recognition as a local cultural practice. Thus, this cultural became visible in the school environment turning it into a proper place to the concretization of local cultural practices, or in other words, to the fair cognition promotion (SOUSA SANTOS, 2010). It is important to mark that the usage of the 'Rei de bois' practice, in a perspective interdisciplinary way, it potentialized the teaching-learning process promoting students' emancipation.

Key words: Reis de Boi. Interdisciplinary. Beginning years.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Apresentação da brincadeira Reis de Boi dos alunos turno vespertino.	68
Fotografia 2 – Apresentação do Grupo de Reis de Boi do Mestre Nilo – Conceição da Barra-ES.....	69
Fotografia 3 – Alunos e brincantes do Grupo de Reis de Boi do Mestre Nilo.....	69
Fotografia 4 – Apresentação de Reis de Boi no evento do IFES	70
Fotografia 5 – Oficina de Contação de História	108
Fotografia 6 – Oficina de Batucar Pandeiro	110
Fotografia 7 – Bichos da brincadeira do Reis de Boi do Mestre Paixão	113
Fotografia 8 – Alunos visitando o ‘barracão’ do Mestre Paixão	113
Fotografia 9 – Alunos brincando com o boi	115
Fotografia 10 – Alunos brincando com a loba	115
Fotografia 11 – Representação da visita I	116
Fotografia 12 – Representação da visita II	116
Fotografia 13 – Representação da visita III	116
Fotografia 14 – Representação da visita IV.....	117
Fotografia 15 – Exibição do documentário Reis de Boi do Espírito Santo.....	118
Fotografia 16 – Registros dos personagens do Reis de Boi	120
Fotografia 17 – Alunos caracterizados para dramatizar a história “O Macaco, o Sapo e o Jacaré”	123
Fotografia 18 – Alunos assistindo a dramatização da história “O Macaco, o Sapo e o Jacaré”	123
Fotografia 19 – Alunos formando palavras com o alfabeto móvel	125
Fotografia 20 – Alunos tocando pandeiros	126
Fotografia 21 – Alunos confeccionando máscaras da Catirina e do Vaqueiro	130
Fotografia 22 – Atividade de Filosofia	134

Fotografia 23 – Alunos pintando o quadro ‘Reis de Boi no Porto de São Mateus’	139
Fotografia 24 – Alunos terminando a pintura do quadro ‘Reis de Boi no Porto de São Mateus’	139
Fotografia 25 – Quadro exposto na escola	140
Fotografia 26 – Alunos confeccionando flores de papel	141
Fotografia 27 – Alunos confeccionando chapéu	142
Fotografia 28 – Alunos confeccionando bichos para a brincadeira Reis de Boi	142

LISTA DE SIGLAS

ASG – Assistente de Serviços Gerais

BNCC – Base nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CERI – Centro de Pesquisa e Inovação do Ensino

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Básica

ECORM - Escola Comunitária Rural Municipal

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ES – Espírito Santo

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAES – Pacto pela Aprendizagem do Espírito Santo

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PP – Pesquisa Participante

PPGEEB – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECULT – Secretaria de Estado da Cultura

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	PROTOFONIA	15
1.1	UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE	24
2	REFLEXÕES TEÓRICAS: O ENCONTRO COM OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	34
3	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	53
3.1.	EM CENA: AS MARCAS DO CAMINHO	56
4	REIS DE BOI: SÓ POR AQUI TEM!	71
4.1	NOTAS SOBRE SÃO MATEUS.....	74
4.2	UM BREVE PANORAMA DO REIS DE BOI NA HISTÓRIA LOCAL	79
4.3	FESTEJOS QUE MARCAM O CICLO DO REIS DE BOI.....	84
4.3.1	Festa em Devoção aos Santos Reis no Bairro Pedra D'Água em São Mateus	84
4.3.2	Festa em Devoção a São Sebastião em Itaúnas – Conceição da Barra	85
4.4	A BRINCADEIRA DO REIS DE BOI	86
4.5	NARRATIVAS QUE (EN)CANTAM: AS EXPERIÊNCIAS COM O REIS DE BOI.....	92
4.5.1	Mestre Antônio Conceição: O Reis de Boi nas Escolas de Conceição da Barra	92
4.5.2	Mestre Eni: Reis de Boi Mirim da Pedra D'Água em São Mateus.....	97
5	OS ‘BRINCANTES’ EM UMA AVENTURA (EN)CANTADA COM OS SABERES DO REIS DE BOI”	102
5.1	NOSSAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS COM A BRINCADEIRA DO REIS DE BOI.....	103
5.1.1	Nossas Experiências Coletivas.....	104
5.1.2	Nossas Experiências em Fragmentos	117
5.2	OS MESTRES APRENDIZES.....	143
6	CONCLUSÃO: O QUE NOS SINALIZAM DE ESPERANÇAS?	157
	REFERÊNCIAS.....	165
	APÊNDICE A - Roteiro para Entrevista com Mestres de Reis de Boi.....	173
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	175
	APÊNDICE C - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz para Menores de Idade.....	177
	APÊNDICE D - Culminância do Projeto Brincando de Reis de Boi	178

1 PROTOFONIA

*Ô de casa, ô de fora,
 Ô de casa, ô de fora,
 Ô de casa, ô de fora,
 Porta aberta, luz acesa,
 Recebeis com alegria,
 Recebeis os Santos Reis.
 (Estrofe do Hino de Abrição de Portas)*

A centelha deste trabalho germinou de vivências pessoais e profissionais que se entrelaçaram para constituir o objeto de estudo. Representa uma série de inquietudes que me acompanharam desde o período Ensino Médio, quanto a falta de comunicação entre os conteúdos disciplinares e a realidade vivida com a cultura.

Enquanto estudante dos Anos Finais do Ensino Fundamental tive a oportunidade de estudar em uma Escola Comunitária Rural Municipal (ECORM)¹ no interior município de Jaguaré, Espírito Santo (ES), em uma comunidade chamada Jirau. Nessa escola vivenciei um projeto educativo baseado na pedagogia da alternância que articulava os conteúdos das disciplinas escolares com as práticas que faziam parte do contexto sociocultural dos alunos, ou seja, colocava em voga a realidade da comunidade local, com suas formas de ver e pensar o mundo, com seus saberes e sua cultura. Além disso, era intrigante a forma como os conhecimentos disciplinares eram organizados para dialogar com o tema gerador de cada bimestre. Havia uma harmonia no processo de ensino e aprendizagem, pois consideravam os saberes locais como temáticas para a discussão dos conteúdos curriculares.

Findada essa etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, fui estudar em uma escola de Ensino Médio no centro da cidade de Jaguaré. Eis que foi um momento de muita angústia para todos nós que optamos pela escola com método tradicional, pois tivemos que desconstruir toda aquela concepção de articular os conteúdos disciplinares com uma temática que tinha relevância para as nossas vidas. Os conhecimentos passaram a ser isolados e sem nenhuma comunicação

¹ As ECORM's de Jaguaré surgiram no ano de 1989 e foram idealizadas pelos pequenos agricultores do município, grande parte oriundos da EFA do MEPES que almejavam ter seus filhos estudando próximos aos suas famílias e cultivando os valores de defender a cultura camponesa, a solidariedade, o viver em comunidade e cuidar do que restou da fauna e da flora. Essas escolas baseiam-se nos pressupostos da pedagogia da alternância que é um método que busca a comunicação entre o estudante que reside no campo e a realidade que ele vivencia no seu dia a dia, de forma a propiciar uma permanente troca de saberes entre o espaço escolar e o de trabalho. Informações disponíveis em: MENEZES, Raquel Reis. **As escolas comunitárias rurais do município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil.** 2013.172 f. (Dissertação em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

direta com os problemas do contexto do nosso cotidiano, ou seja, com a nossa realidade sociocultural.

Ao ingressar no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no Polo Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no ano de 2006, essas mesmas questões continuavam latentes e, ao longo dos períodos e dos anos, o movimento proporcionado pelas disciplinas para sanar essas preocupações foram praticamente nulos. Quando comecei a lecionar e entrei em contato com o contexto da escola, com o emaranhado de relações que são vivenciadas nesse ambiente, as percepções frente às questões concernentes ao diálogo entre as disciplinas escolares e a cultura ganharam ainda mais força.

Certo tempo fora do ambiente educacional, com outras experiências profissionais e novos contextos, essas inquietações ficaram adormecidas. Em 2016 fui convocada a assumir a vaga do concurso público do município de São Mateus, prestado no ano de 2015, para professor de Educação Física. Considerei essa nova etapa como possibilidade para potencializar prováveis atividades educacionais, pautadas no trabalho em equipe e nas práticas culturais locais. Mas, ao entrar em contato com o ambiente escolar, mais uma vez me senti desencantada, pois permaneciam práticas pedagógicas que conservavam atitudes triviais. Durante os primeiros meses minha intenção era pedir exoneração, mas, com o passar dos dias e meses, esse querer foi sendo substituído pela vontade de contribuir com aquele espaço, com aquela realidade e com aqueles sujeitos escolares.

Atuar como professora na educação básica me fez pensar na escola e nas situações de ensino que são travadas nesse espaço. As vivências, experiências pessoais e profissionais me provocaram na escolha do objeto da pesquisa e me exigiu uma ação complexa de lembrar minha vida e a refletir sobre minha história. Ser professor, independente da especificidade científica, exige muita pesquisa, preparo, conhecimento, dedicação e comprometimento. Além desses elementos essenciais, também devemos considerar a dimensão dos afetos. Portanto, neste momento digo: sou professora de Educação Física e o lugar social que ocupo marcaram minhas escolhas quanto ao objeto da pesquisa e o referencial teórico que adoto nesse estudo.

Essa discussão reflete a inquietude que me acompanha desde os tempos de estudante na educação básica, posterior, na formação inicial e continuada e na prática docente, em que representam uma série de situações que se entrelaçaram e me aproximaram da temática a ser pesquisada: a “interdisciplinaridade e as práticas culturais locais”, mais especificamente, a

interdisciplinaridade e o Reis de Boi², prática cultural singular do Norte do Espírito Santo. Considerei o direcionamento do Programa de Pós-Graduação em desenvolver pesquisas no âmbito do ensino na educação básica e focalizei a proposta nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no 1º ano, interdisciplinarmente com as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia, Musicalização e a professora regente da turma.

A opção pelo Reis de Boi, como elemento temático para a proposta pedagógica, foi por causa das lembranças de momentos vividos na infância, no interior do município de Jaguaré, numa comunidade interiorana que recebe o nome do santo padroeiro da igreja católica local: São Brás. As famílias de tradição católica participavam do ciclo de apresentações da Folia de Reis e os momentos de diversão, alegrias e festividades eram compartilhados pelos membros da comunidade. O tempo passou, os mais velhos faleceram e a maioria dos grupos, daquela cidade, não mais existe, pois os mais jovens não deram continuidade a tradição de seus avós e pais. Benjamin (2008) explica que, na modernidade, há um processo de desvalorização da tradição devido ao surgimento dos novos meios de produção e de comunicação. Essas novas condições socioculturais consistiram no processo de desvalorização da tradição e, com isso, ocorreu um declínio da experiência e a perda do sentido da sabedoria ancestral, ou seja, houve o apagamento da tradição, esquecimento dos ritos, dos feriados e das festividades e, cada vez mais, a carência de experiências coletivas comunicáveis. Nessa mesma perspectiva, destaco as reflexões de Arendt (2003) ao explicar que, para a sobrevivência da tradição, há necessidade de uma experiência coletiva, um sentimento de que pertença a um determinado lugar, comunidade. Ter algo em comum nesse mundo compartilhado.

Minhas experiências profissionais, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a aproximação com algumas leituras específicas da Educação Física, que entendem o lugar da cultura no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas com os sujeitos e com as práticas culturais, me incitaram a refletir e a desenvolver ações que articulassem os conteúdos da área com a cultura local. Faz-se necessário pontuar que, a partir da década de 1980, as discussões concernentes à Educação Física se apropriaram de teorias que conduziram ao “abandono” do foco higienista, biológico e esportivista, e colocaram em cena debates que aproximaram seus

² É uma prática cultural encontrada no Norte do Espírito Santo, mais especificamente nas cidades de Conceição da Barra e São Mateus. Relaciona-se com as festividades do ciclo natalino que prestam devoção aos Santos Reis que acontece, geralmente, no período de 06 de janeiro a 03 de fevereiro (dia de São Brás, santo considerado no catolicismo como protetor das gargantas). A brincadeira do Reis de Boi tem dois momentos distintos durante a apresentação: primeira parte, considerada sagrada, pois remete ao pedido de licença, as louvações em honra aos Santos Reis; segundo momento, considerado profano, pois na apresentação entra em cena o Boi e a bicharada, momento de maior descontração na brincadeira. Essas são apenas algumas pistas do que vem a ser a brincadeira do Reis de Boi, mais adiante terá um capítulo que tratará especificamente dessa prática cultural.

conteúdos à realidade corporal vivida pelos educandos. Afinal de contas, a Educação Física desenvolve suas ações pedagógicas com os conhecimentos corporais que, historicamente, foram produzidos e socialmente são difundidos, pois são concebidos no cerne de uma dada cultura com seus significados (DAOLIO, 2004).

Preliminarmente, desenvolver práticas de ensino que levassem em consideração as práticas culturais locais nas aulas de Educação Física, aparentemente, demonstrou ser algo descomplicado, sem grandes transtornos. Mas na prática não era tão simples, pois o principal problema para o trabalho com essa temática foi em relação aos referenciais didáticos pedagógicos. Pouco, ou nada, se tem de registro dessas práticas no município de São Mateus, o que traz dificuldade ao se pensar e ao desenvolver ações pedagógicas voltadas a essas questões. A esse respeito, Rangel (2013), em pesquisa desenvolvida com professores da rede municipal de ensino de São Mateus, verificou que a justificativa mais forte para que não desenvolvessem o trabalho com as práticas culturais nas aulas de Educação Física, foi por não haver disponibilizado material teórico para pesquisa. Sendo assim, não tinham segurança para apresentar esses assuntos no decorrer das aulas, tendo em vista a pouca vivência com as práticas culturais locais. Além disso, não tinham exigência e apoio por parte da escola para focalizarem essas temáticas em suas aulas (RANGEL, 2013). Frente a essa situação, e ao reconhecimento da importância que a experiência com essas diferentes práticas culturais tem para a produção da identidade, foi necessário buscar fontes para construir um referencial sobre a prática a ser trabalhada na proposta.

No cotidiano escolar é perceptível que os conteúdos disciplinares elencados para serem ensinados aos alunos, na maioria das instituições e disciplinas, em muitos momentos são trabalhados desarticulados/desvinculados com a realidade sociocultural em que vivem os discentes. Esses conteúdos, em muitas instituições escolares da Educação Básica, são apresentados de forma verticalizada, sem a devida discussão com os seus pares e sem um sentido próximo à realidade local. Moreira e Candau (2003, p.160) afirmam que “[...] Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. [...] ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.” Diante das tensões geradas nesse encontro, a escola passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflito e diálogos entre diferentes culturas, tendo a necessidade, no entanto, de aproximação dos conteúdos disciplinares ao contexto vivido.

As questões apresentadas me instigaram a pensar nas práticas de ensino relacionadas aos saberes populares locais, como possibilidade na articulação e tematização de ações interdisciplinares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entendo que é preciso desenvolver uma nova postura para identificar diferentes culturas e o seu entrelaçamento com o universo escolar e, assim, recorrer a novos caminhos para as práticas de ensino para as disciplinas, propondo, à escola e seus pares, reconhecer os diferentes sujeitos e práticas socioculturais presentes em seu contexto e a mediar atitudes pedagógicas que contribuam no processo de formação de identidades dos discentes, e para além destes, dos próprios docentes. Moreira e Candau (2003) advertem que é mais confortável para a escola homogeneizar e padronizar as práticas e, a silenciar e neutralizar as diferenças, contudo, abrir espaço para tais é o grande desafio posto a enfrentar. Esses apontamentos manifestam minhas preocupações frente ao processo de ensino e aprendizagem que envolve a cultura local como elemento fomentador de ações.

Diante da necessidade do rompimento das fronteiras disciplinares e do enfoque interdisciplinar nas práticas pedagógicas entendo que precisamos, também, buscar invalidar as atitudes educativas que ignoram, ou acentuam, as diferenças dos sujeitos e que discriminam, ou desvalorizam, a cultura local. A escola deve ser o espaço a possibilitar o encontro dos saberes disciplinares com a cultura, com aquilo que é próprio do seu entorno e da sua realidade, pois é nesse espaço que estudantes, de diferentes origens, costumes e crenças, convivem boa parte de sua infância e juventude.

Desde as últimas décadas do século passado vem se discutindo a incorporação da cultura no processo de ensino-aprendizagem e, conforme Moreira e Candau (2003, p. 159), não há como “[...] conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, em que a referência cultural não esteja presente.”, pois a educação está imbuída na cultura da humanidade e, sobretudo, no tempo histórico que se situa. Um dos princípios da educação formal é o desenvolvimento crítico e a tomada de consciência por parte dos alunos e da realidade a qual estão inseridos, para que, assim, possam atuar como cidadãos críticos-reflexivos na sociedade. Mas, como atingir esses objetivos, sem a articulação dos saberes disciplinares e a inserção das práticas culturais locais no bojo das discussões travadas com os sujeitos escolares sobre o ensino?

A adoção de práticas culturais no âmbito escolar, em especial no ensino das disciplinas escolares, particularmente, as temáticas que se relacionam com o local, ganharam espaço, pois o nosso País apresenta diversidade de culturas, formas de expressão e crenças. Acredito,

portanto, que essas singularidades necessitam ser consideradas no ensino para a valorização dos saberes advindos das comunidades dos estudantes. Assim, a escola deve ser o local que assegure a mediação e o diálogo dos saberes populares com os saberes teóricos. Nesse contexto, Chassot (2016) versa em defesa da valorização dos saberes populares e sua inserção no contexto escolar, pois estes são produzidos solidariamente. Então, possibilitar os saberes populares na escola é um meio facilitador para que os alunos façam uma leitura de mundo e confirmem sentido e significado para as suas vidas. É preciso, em âmbito escolar, colocar em discussão o paradigma da educação que se baseia apenas no conhecimento científico e empreender novas formas de ensino.

Para isto, recorri aos preceitos da História para nortear as ações na pesquisa e para que me apontassem caminhos frente à conduta que deveria adotar para o registro do Reis de Boi. Me interessou identificar caminhos que levassem as concepções atuais do conceito de cultura. O intento não foi o de atingir, nas discussões, uma verdade acerca dos conceitos, menos ainda me acomodar com explicações reducionistas de algo que é amplo e complexo.

Nessa vertente, encontramos nos Estudos Culturais sustentação para alguns pontos das análises tecidas na construção desta pesquisa. Esses estudos conglomeram uma grande variedade de temas e métodos, não existindo consenso entre os historiadores sobre os seus limites e suas fronteiras. Os Estudos Culturais reagem à tendência elitista da concepção de cultura singular e passam a compor as diferenças e a pluralidade de culturas. É eminente, no entanto, sua influência do caráter político no modo de fazer pesquisa dessa natureza. A esse respeito, Silva (1999, p. 134) argumenta que,

O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder em uma situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida social e política.

Sob o ponto de vista político, desde a época do seu surgimento, os Estudos Culturais podem ser considerados como uma política cultural dos movimentos sociais, pois visivelmente tomaram partido desses grupos desprivilegiados. Conforme Neira e Nunes (2011), os Estudos Culturais buscam diálogo com a perspectiva interdisciplinar, por entender a complexidade das ações sociais e que não há possibilidade, com as práticas culturais, do fechamento das fronteiras que definem os contornos disciplinares para as análises da realidade. É perceptível, desta forma, o

posicionamento contra a compartimentação dos saberes, pois se utilizam dos diversos campos científicos para produzir o conhecimento.

Com relação ao ponto de vista teórico, nos Estudos Culturais, a cultura está entre os mais importantes conceitos. Hall (1997) considera que o conceito de cultura advém de dois processos: o primeiro é a proximidade com a compreensão antropológica que a define com toda e qualquer prática social que é produzida pelo homem e; o segundo a partir de um contra movimento dessa definição que questiona o seu aspecto universal. Nesse sentido, Hall (1997) preconiza o diálogo com outros saberes e um olhar histórico para o seu entendimento, introduzindo conceitos como: regulação, dominação, subordinação, formação social, poder, resistência e luta. O vocábulo cultura passou a ser entendido como forma de vida (estruturas de poder, línguas e instituições) e práticas sociais (mercadorias, arquitetura, textos, cânones, etc.). Nesse contexto a cultura perde seu aspecto rígido e apreende as práticas da vida cotidiana dos mais distintos grupos sociais para compreendê-la como produto das relações humanas.

Os Estudos Culturais reconhecem a capacidade dos sujeitos de manifestar diferentes práticas simbólicas, sendo que estas estão situadas em um determinado contexto histórico. Esse entendimento de cultura não objetiva legitimar uma verdade, mas propor que não existe uma cultura, ou diferenças entre cultura alta e cultura popular e sim, que existe produção de culturas distintas, intercambiantes e móveis. Ou seja, as práticas culturais, antes de tudo, são interpelativas, constituidoras de identidades e subjetividades. Significa pensar, então, as identidades e subjetividades como construções através da cultura e do discurso e não fora deles, ou como aponta Hall (1997, p. 27) “[...] elas (identidades) são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles)”.

Para Hall (1997) toda ação social é cultural, todas as práticas sociais comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. Os sistemas e códigos de significado dão sentido as nossas ações e nos permite interpretar significativamente as ações alheias – eles constituem nossas culturas. Sendo assim, as opções de estudos nas pesquisas científicas são posicionamentos políticos que indicam nossos interesses e pontos de vista e definem de qual lugar falamos, qual discurso elegemos, não havendo neutralidade.

Nessa linha de pensamento, o currículo é entendido como um campo de disputas e sua construção é social (SILVA, 1999) e, recentemente, as preocupações dos teóricos concentram-se nas relações entre currículo e cultura (HALL, 1997), portanto, não há neutralidade na sua

elaboração. Com essa nova perspectiva aparece a preocupação, mesmo que timidamente, da inclusão de práticas culturais no currículo. Esse é o caso do município de São Mateus que desde o ano de 2014 vem reestruturando a proposta³ que orienta a Educação Física municipal. Nela é perceptível à inclusão de práticas culturais locais, que são do contexto de muitos alunos que frequentam as escolas públicas, no entanto, no que tange ações voltadas à interdisciplinaridade, não encontrei menção no documento, o que não descaracteriza o avanço que essa proposta representa para a Educação Física municipal (SÃO MATEUS, 2015). Esse documento faz referência ao Reis de Boi como tema conceitual do eixo de conteúdos temáticos “atividades rítmicas, expressivas e culturais” no 3º (terceiro) trimestre do 1º (primeiro) ano e do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, a escolha dessa prática cultural não está em discordância do que é pensado como conteúdo local, pois faz parte da realidade sócio histórica do cenário vivido pelos sujeitos escolares.

As concepções teóricas dos Estudos Culturais se articulam com os pressupostos da perspectiva interdisciplinar que vislumbra, conforme Fazenda (2011), um diálogo contínuo entre as áreas de conhecimento, que interpenetram por elas para buscar ultrapassar a mera conexão de conteúdos. É essa prática do diálogo com as demais áreas do conhecimento que possibilita ao pensamento estabelecer relações entre o Reis de Boi e as disciplinas escolares, na busca por transpor barreiras e inovar ações pedagógicas que realmente façam a mediação entre os conteúdos e a realidade histórica vivida pelos discentes. Conforme Fazenda (2011), o conhecimento do senso comum é considerado importante e ampliado a partir do diálogo com o conhecimento científico, que possibilita o enriquecimento da relação com o outro e com o mundo.

A partir das exposições de cunho pessoal e teóricas abordadas até o momento, e do posicionamento de buscar contribuir com o processo de construção de um ensino que pense na possibilidade de “romper” barreiras que interpelam a conexão entre os conhecimentos científicos e tradicionais, me propus a responder durante essa pesquisa o seguinte questionamento: como o diálogo entre as disciplinas que integram o currículo escolar e a prática cultural Reis de Boi contribuirá no processo de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

³ Essa proposta está em uso pelos professores de Educação Física da rede de ensino municipal, porém ainda precisará passar por um processo de avaliação e ser adequada conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para ser registrada.

Para que a pergunta central dessa pesquisa pudesse ter uma resposta articulada com a realidade vivida no contexto do espaço escolar, elenquei alguns objetivos, numa perspectiva geral: analisar as possíveis contribuições do diálogo entre a prática cultural Reis de Boi e as disciplinas escolares para as relações de ensino e aprendizagem vivenciadas na escola.

A fim de que esse objetivo seja atingido, delimito os seguintes objetivos específicos: 1) investigar/analisar historicamente a singularidade do Reis de Boi no município de São Mateus e nos municípios vizinhos; 2) desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica a partir de uma abordagem interdisciplinar entre as áreas de Educação Física, Filosofia, Musicalização e a professoras regentes; 3) analisar as percepções dos professores e alunos quanto ao processo de ensino e aprendizagem a partir da observação da proposta de intervenção pedagógica.

O trabalho direcionou a uma proposta pedagógica com a prática cultural local Reis de Boi, a partir das inferências teóricas do pensamento complexo (MORIN, 2015), da ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2010) e da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2011). Foi nesse desafio, tenso e denso, que a pesquisa se inscreveu. A implicação dos pressupostos da complexidade à educação permite, a um só tempo, a abertura às diversidades e aos sujeitos, enquanto humanos e singulares, bem como fundamenta uma ecologia dos saberes aberta às diferentes construções da humanidade, incluindo as contribuições de grupos subalternizados. Destes referenciais emergiu essa proposta educativa alinhada à reinvenção educacional, convergindo e dando abertura à educação com as práticas culturais locais, estruturada nos sujeitos e grupos que são construtores e construídos pela diversidade, enquanto princípio da vida, pois no espaço escolar e no currículo é preciso considerar outras explicações sobre o mundo que não sejam os saberes disciplinarizados e firmados pela ciência.

A educação deve ser fundamentada a partir dos princípios do pensamento complexo e considerar as diferenças como possibilidades de mediação, ao invés de se limitar a práticas que, por ora, não fazem parte do contexto local. É preciso libertar-se de práticas oposicionistas e reducionistas que fundamentem a educação atual na contraposição de uma cultura sobre outras. A educação para o futuro, conforme Morin (2011), coloca como destaque a cultura como construção inerente a todos os grupos humanos, existindo culturas, no plural, com suas singularidades.

Ao pensar e defender as práticas culturais locais no espaço escolar, não me referi apenas à inserção de um conteúdo na escola. Compreendo a necessidade de repensar esse ambiente a partir de novos olhares, processo que será enriquecido pela consideração do pensamento

complexo (MORIN, 2015), da ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2010) e da compreensão das práticas educativas que emergirão desse movimento, abertas as diversidades com vistas a uma formação planetária. Com esse entendimento, considero que precisamos repensar as ações que são desenvolvidas na escola, para que a diversidade e a complexidade possam ser protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e, que possibilitem um projeto educativo que seja emancipatório aos sujeitos escolares.

1.1 UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Dentre as situações que se revelam como problemáticas e impacta no cotidiano da escola de Educação Básica, o trabalho interdisciplinar é uma delas. A interdisciplinaridade é uma abordagem que traz consigo significados científicos, sociais e culturais que intencionam dar um novo contexto e direcionamento as práticas pedagógicas no processo educacional. Desde seu surgimento, em 1960, o termo interdisciplinaridade, com suas variâncias (transdisciplinaridade, multidisciplinaridade), não tem uma definição única. Porém, autores como Paulo Freire (1996), Paviani (2005) e Ivani Fazenda (2012; 2011) a veem como possibilidade para quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares.

Pesquisar sobre a interdisciplinaridade e compreender seus usos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um desafio, pois a maioria das pesquisas acadêmicas estão focalizadas para a formação inicial de professores, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com ênfase nas áreas das Ciências Naturais e Exatas, o que dificulta o estudo na etapa em questão.

Nogueira e Megid Neto (2013) realizaram um levantamento de dados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) de dissertações e teses que tratavam sobre as práticas interdisciplinares desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entre o período de 1987 a 2005. Dos 2.503 trabalhos encontrados, 489 estavam voltados para a educação escolar e destes, 51 abrangiam a primeira fase do Ensino Fundamental, sendo que destes 21 tratam de práticas interdisciplinares nessa etapa.

Esses autores destacam que a maioria das pesquisas relacionadas a interdisciplinaridade estão direcionadas a outras áreas do conhecimento que não se conectam diretamente com a educação escolar, embora esse seja um espaço de grande importância para o desenvolvimento e formação dos sujeitos e para a disseminação dos conhecimentos produzidos pela humanidade (NOGUEIRA, MEGID NETO, 2013).

Com relação à forma do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar nas escolas, na maioria dos casos, utiliza como estratégia os temas geradores que levam em consideração as problemáticas do cotidiano escolar ou da vida dos estudantes, a partir de estudos do meio ou de projetos (NOGUEIRA, MEGID NETO, 2013). Cabe destacar que os autores ponderam que as visitas externas, quando utilizadas, consideram o entorno da escola por ser um ambiente enriquecedor a prática interdisciplinar (NOGUEIRA, MEGID NETO, 2013).

Os autores apontaram que a quantidade de produções acadêmicas que tratam a respeito dos Anos Iniciais do Ensino fundamental é mínima, e realçaram que esta etapa é um terreno fértil para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, tendo em vista que na maioria do tempo de aula há um único professor para cada turma e, o tempo destinado as disciplinas fica a cargo do docente (NOGUEIRA, MEGID NETO, 2013).

Por considerar relevante compreender como essa questão da interdisciplinaridade vem sendo debatida nas produções acadêmicas da área da educação no que tange as práticas de ensino, realizei uma pesquisa nas últimas três edições do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)⁴ e em alguns documentos que orientam o Sistema Nacional de Educação.

Na sondagem analisei os trabalhos em formato de Pôster e Painel no período entre os anos 2012 e 2016, o que equivale às três últimas edições do evento. A análise dos trabalhos foi fundamentada com base na observação dos títulos dos trabalhos, dos resumos e das palavras-chave. A totalidade de publicações encontradas nos anais que correspondem ao período determinado foram de 4.850, destes, identifiquei 43 trabalhos que fazem menção a interdisciplinaridade e, dentre eles, apenas 1 (um) refere-se diretamente ao desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Da proporção dos trabalhos analisados, 17 deles discutem a questão da formação inicial como espaço importante para o diálogo e vivência de experiências pedagógicas interdisciplinares, para que essa perspectiva chegue na educação básica. Os demais trabalhos discutem questões que se entrelaçam: currículo interdisciplinar; formação continuada; epistemologia; práticas didático-pedagógicas dos docentes da escola básica e do ensino superior; projetos interdisciplinares entre

⁴ Esse evento teve sua primeira edição no ano de 1979 denominado “1º Encontro Nacional de Prática de Ensino” e, em 1982 no “1º Seminário A Didática em Questão”. Em virtude da proximidade de finalidade entre esses dois movimentos, em 1987 eles se incorporaram e deram início a um encontro único, que foi cognominado de IV ENDIPE. A partir de então, a didática e as práticas de ensino têm sido discutidas bianualmente e, agregam pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes do Brasil e do exterior. Disponível em: < <http://endipe.pro.br/site/historico/>>. Acesso em: 23 de maio de 2018.

as ciências naturais e exatas; práticas docentes vinculadas as tecnologias; legislação e; relações humanas.

Pelo mapeamento das pesquisas, percebi a diminuta quantidade de pesquisas relacionadas às práticas de ensino interdisciplinares voltadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Compreendo, no entanto, a partir dos pressupostos de Fazenda (2012), a crescente importância dada à interdisciplinaridade no contexto educacional, pois essa autora, desde o final da década de 1960, retrata as discussões que apontam a necessidade de desfragmentação do currículo na Educação Básica.

Fazenda (2011) apresenta que a interdisciplinaridade surgiu, em meados da década de 1960, em resposta às reivindicações, especialmente na Itália e na França, dos movimentos estudantis que exigiam um ensino que fosse mais sincronizado com os assuntos de ordem social, econômico e político daquele momento, pois os problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única área do saber, por uma única disciplina. Para a estruturação da interdisciplinaridade dois acontecimentos foram significativos. O primeiro foi a publicação, pelo Centro de Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI), de um documento no ano de 1970 que investigou as atividades interdisciplinares de estudos e pesquisas das universidades e sugeriu algumas definições para a Interdisciplinaridade e de concepções próximas, tais como: disciplinas, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Nesse mesmo ano a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Ministério da Educação Francês organizaram um seminário para dar continuidade à tentativa de definição da interdisciplinaridade e noções afins, com a presença de personalidades de renome internacional: Leo Apostel, Guy Berger, Guy Michaud, Marcel Boiset, Erich Jantsch, Jean Piaget e outros (FAZENDA, 2011).

Uma das primeiras produções intelectuais que introduziu a discussão sobre a interdisciplinaridade no Brasil foi “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, de Hilton Japiassu (1976). Nessa obra advertiu a respeito da precisão do cientista em assumir uma postura interdisciplinar e, também, da necessidade da superação das fronteiras disciplinares para que florescesse a interdisciplinaridade ou o espaço interdisciplinar. O estudo propiciou importantes colaborações em relação a temática para o contexto educacional, sugerindo um avanço em relação ao ensino tradicional, com o intuito de superar o isolamento entre as disciplinas e repensar o próprio papel dos professores na formação dos alunos para o contexto atual em que estamos inseridos (JAPIASSU, 1976).

Outra autora que desde o final da década de 1970 vem estudando a interdisciplinaridade é Ivani Fazenda. Diferente de Hilton Japiassu que se concentrou no campo da epistemologia, ela direcionou suas pesquisas para a produção no campo pedagógico. Na atualidade é uma das autoras mais renomadas nas pesquisas concernentes a interdisciplinaridade.

O termo interdisciplinaridade no meio científico é polêmico e polissêmico e Fazenda (2012, p. 66) adverte que essa imprecisão “[...] origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina”. A interdisciplinaridade está para além de uma mera integração de conteúdos, de disciplinas. Em oposição ao que se pode imaginar, para que a interdisciplinaridade aconteça, não é necessário o banimento das disciplinas do currículo e nem a sua negação, há necessidade do seu fortalecimento, pois se constitui na sua base (FERREIRA, M. E. M. P, 2013). O indispensável é possibilitar que estabeleçam um diálogo entre si, a partir dos aspectos históricos e culturais, para que assim se instituem práticas de ensino que consolidem as associações entre os componentes curriculares aliados aos problemas sociais.

Nesse seguimento, Fazenda (2012) aponta que o posicionamento interdisciplinar não visa o rompimento com os conteúdos e as práticas educacionais solidificadas tradicionalmente, conforme a história, pois precisamos desenvolver a competência disciplinar e a interdisciplinar.

No entendimento de Japiassu (1976) a interdisciplinaridade é caracterizada na expressividade das relações entre os sujeitos e o estado de conexão das disciplinas no desenvolvimento de um mesmo projeto, com vista à recuperação da unidade humana. Nesse sentido, para além de buscar um conceito de interdisciplinaridade, o que os teóricos idealizam é o sentido epistemológico e suas incidências no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo essa lógica apresentada por Japiassu (1976, p. 66-67) se reivindica que as disciplinas estabeleçam, mutuamente, num processo contínuo, a interpenetração,

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador.

Corroborando com o pensamento do autor, Fazenda (2012, p. 27) apresenta que,

[...] o trato das questões interdisciplinares tem que partir do confronto entre as possibilidades que a educação aventa como possíveis e as outras impossibilidades que as colocariam numa categoria diferenciada de ciência. Nesse sentido não é possível partir-se de um quadro teórico já organizado para procedermos a uma análise que avance e redimensione as práticas escolares, no sentido da interdisciplinaridade. É

necessário que esse quadro teórico seja construído na medida em que o objeto a ser analisado – o educacional – assim o exigir.

Na concepção dos estudos de Fazenda (2013), a interdisciplinaridade depende da atitude dos sujeitos frente à nova experiência de enxergar e lidar com o conhecimento e, de como transformá-la em fazeres, num processo constante de troca entre as disciplinas. Nesse viés, para a conceituação do termo interdisciplinaridade, Ferreira, M. E. M. P. (2013, p. 26-27) apresenta o que segue:

[...] O prefixo inter, dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de “troca”, “reciprocidade” e “disciplina”, de “ensino”, “instrução”, “ciência”. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade, no entanto, conforme adverte Fazenda (2012, p. 89, grifo da autora) “[...] não é uma categoria de conhecimento, mas de *ação*.” Ela é muito mais complexa, se estabelece em ultrapassar a compreensão fragmentária para a unitária do ser humano. Nesse sentido, a interdisciplinaridade escolar não deve considerar apenas os conteúdos específicos na sua ação, mas o contexto, os sujeitos e suas interações socioculturais.

No uso de uma metáfora, Ferreira, S. L. (2013, p. 40) num ato poético, externa o espírito da interdisciplinaridade de forma harmônica e anuncia que,

[...] o conhecimento é uma sinfonia. Para a sua execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, as partituras, os músicos, o maestro, o ambiente, a plateia, os aparelhos eletrônicos etc.

A orquestra está estabelecida. Todos os elementos são fundamentais descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros. Durante os ensaios as partes se ligam, se sobrepõem e se justapõem num movimento contínuo, buscando um equilíbrio entre as paixões e os desejos daqueles que as compõem.

O projeto é único: a execução da música. Apesar disso, cada um na orquestra tem sua característica, que é distinta. Cada instrumento possui elementos que o distinguem dos demais. O violino é diferente do piano, tanto na forma como na maneira de ser tocado. Para que a sinfonia aconteça, será preciso a participação de todos. A integração é importante, mas não fundamental. Isto por que na execução de uma sinfonia é preciso harmonia do maestro e a expectativa daqueles que assistem.

Compreendo que a representação da autora sobre a interdisciplinaridade é um posicionamento a favor da possibilidade de sobrelevar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos, e valorizar a integração dos elementos constitutivos destes. Além disto, no processo de elaboração do conhecimento, a incorporação de muitas ciências não garante a sua perfeita execução, pois a necessidade de análise dos fatos nas dimensões sociais, naturais e culturais é

que possibilita a capacidade de ver e entender o mundo holisticamente, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade.

Essa noção de conjunto se dá no engajamento de educadores das diferentes áreas do conhecimento entre si, a fim de tornar possível o diálogo e uma aproximação dos conteúdos estudados sistematicamente com o cotidiano. Um trabalho que se constitua interdisciplinar necessita de uma equipe engajada que possa dialogar e contribuir com informações acerca dos diferentes conteúdos das disciplinas e presumi uma reciprocidade entre seus participantes. Compartilhamos com a ideia de que neste sentido “um trabalho interdisciplinar depende basicamente de uma atitude” ou de várias atitudes (FAZENDA, 2011, p. 39).

Para Ivani Fazenda (1995) a interdisciplinaridade é um processo ininterrupto e inacabável de produção do conhecimento, orientada por um posicionamento crítico e aberto à realidade, que visa mais a necessidade de vivê-la plenamente do que de descrevê-la. De modo análogo, Paviani (2005) sugere que a interdisciplinaridade emergiu para superar a fragmentação entre os conteúdos, para suprir a necessidade de articular teoria e prática e para superar a distância dos conhecimentos uns dos outros e destes com a realidade. Aparece para superar o modelo cartesiano, tecnicista, estanque de poder pedagógico que predomina nos projetos escolares. Nesse sentido, apontamos como relevante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No campo educacional, a concepção interdisciplinar traz uma alternativa para a abordagem monodisciplinar que formaliza os currículos, manifestando a necessidade de interconexões disciplinares, permitindo uma relação contextualizada, vinculada entre as distintas disciplinas, os problemas reais e o contexto social vivido pelo estudante. A abordagem interdisciplinar carrega a visão de um sujeito que se reconheça uno na composição do universo, que seja dinâmico na autoria da sua própria história de vida, ultrapassando e dilatando a percepção pluridimensional do mundo, promovendo um caminho novo para a existência de uma escola diferente (FAZENDA, 1995).

Na década de 1980, conforme Fazenda (2012), o País precisava se reestruturar e como tinha necessidade de mão de obra rápida, barata e eficiente para saldar as dívidas adquiridas com os bancos internacionais, iniciaram muitos cursos técnicos que não privilegiavam uma educação integradora. Possivelmente, por essa razão, na Constituição Federal de 1988 não foi identificada referência à interdisciplinaridade.

Tendo como referência a Constituição Federal da República, promulgada em 1988, o governo brasileiro lançou, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, com a finalidade de dispor leis educacionais que melhorem a qualidade da Educação no País. Na busca por apresentar este contexto que se encontra a interdisciplinaridade na realidade da educação nacional, nos registros da LDB (1996) não foi encontrado nenhuma menção que fosse explícita para direcionar as práticas pedagógicas interdisciplinares para o ensino da Educação Básica.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Básica (DCN's) me deparei com um panorama distinto, pois a interdisciplinaridade apareceu com certo destaque neste documento. Nas DCN's as indicações a respeito da interdisciplinaridade apresentaram-se no sentido de organização e de gestão curricular a partir das abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, direcionando a responsabilidade da instituição escolar na atenção com essas abordagens, pois

[...] revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos (BRASIL, 2013, p. 27).

É de entendimento neste documento que é a partir da abordagem da interdisciplinaridade que acontece a transversalidade do conhecimento de que se constitui as diferentes disciplinas escolares, mediante a ação didático-pedagógica intermediada pela pedagogia de projetos temáticos, pois facilitam a organização cooperativa e coletiva do trabalho pedagógico, apesar de um recurso que é utilizado de modo restrito no ambiente educacional. (BRASIL, 2013).

Reconhecem a interdisciplinaridade como uma abordagem teórico-metodológica que incide sobre o trabalho que integre as diferentes áreas do conhecimento, pois “[...] Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo.” (BRASIL, 2013, p. 28). Aponta para o fator que a prática da interdisciplinaridade facilita, desse modo, o exercício da transversalidade, consistindo em um caminho descomplexificado da integração do processo formativo dos alunos, pois permite a sua participação na escolha de temáticas prioritárias que:

Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de

conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica (BRASIL, 2013, p. 28).

Para esse fim é necessário que haja o planejamento das ações pedagógicas para a organização e sequencialidade das aprendizagens que são objetivadas, então, há necessidade da participação de todos nesse processo.

Para que as ações com abordagem interdisciplinar sejam implantadas com êxito na gestão e organização curricular da escola, há necessidade de serem previstas no projeto político pedagógico mediante o trabalho desenvolvido coletivamente e previamente planejado e pactuado com a comunidade educativa. Essa organização curricular na perspectiva da articulação interdisciplinar é voltada não apenas para o desenvolvimento de conhecimentos, mas também de valores, habilidades e práticas (BRASIL, 2013).

Quanto ao Ensino Fundamental nas DCN's existe a indicação de que nas escolas brasileiras tem sido “[...] numerosas e variadas às experiências [...] quanto ao esforço de integração do currículo.” (BRASIL, 2013, p. 119), pois existem propostas curriculares que contemplam:

[...] grandes eixos articuladores; experiências de redes que trabalham projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade; as que procuram enredar esses temas às áreas de conhecimento; os chamados currículos em rede; as que propõem a integração do currículo por meio de conceitos-chave ou ainda de conceitos-nucleares que permitem trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal (BRASIL, 2013, p. 119).

Nessa perspectiva dos movimentos abrangendo as variadas experiências que são mencionadas nas DCN's é que se baseia a organização curricular de muitas escolas brasileiras em torno de integração da interdisciplinaridade nas propostas.

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a interdisciplinaridade é discutida com maior ênfase, em especial, no documento que trata sobre o Ensino Médio. Dando enfoque a questão de que,

[...] a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber

diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2000, p. 21).

O que promove a opinião de que a perspectiva interdisciplinar não intenciona a eliminação das disciplinas escolares. O documento preconiza que os conhecimentos das distintas áreas sejam empregados para solucionar os problemas que fazem parte do cotidiano dos educandos, relacionados culturalmente a sua vida e, sinalizam a necessidade dos conteúdos serem trabalhados a partir de temas que se relacionem com o contexto vivido dos educandos para lhes possibilitar conferir significado aos saberes.

Nessa perspectiva, desenvolver práticas interdisciplinares não significa possibilitar um conhecimento apenas para entender, mas que correlacione o conhecimento científico ao desenvolvimento de uma prática, perceber a realidade para poder transformá-la, ou seja, requer uma mudança no pensamento e na prática docente (LIBÂNEO, 2011).

Os PCN's do Ensino Fundamental expõem, em relação a interdisciplinaridade que, “[...] optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas” (BRASIL, 1997, p. 41). Essa integração mencionada no documento acontece pela introdução dos Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) no currículo que constituem os princípios teóricos das áreas de seus componentes, realidade do aluno, contribuindo com o seu desenvolvimento e formação como cidadão.

No decênio 2014-2024 do Plano Nacional de Educação (PNE), é apresentada a interdisciplinaridade associada apenas as estratégias de qualificação do novo Ensino Médio: “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática” (BRASIL, 2015, p. 53). Ao que tudo indica, os fundamentos legais da educação básica brasileira dão maior ênfase à interdisciplinaridade no nível do Ensino Médio, esquecendo-se de subsidiar os demais níveis da Educação Básica.

Com base nos documentos que orientam a educação nacional, a interdisciplinaridade é contemplada na maioria dessas normativas, no entanto, essa regulamentação não garante que na escola aconteçam práticas pedagógicas que vislumbrem a interdisciplinaridade. Assim como outras questões da educação, são necessárias que, para além da normativa, sejam lançadas proposições mais concretas por parte dos governos. Nesse sentido, compreendi que as pesquisas demonstram que o espaço mais deficitário em relação a essas práticas é nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental. Assim, apresento a necessidade de projetos que contemplem a interdisciplinaridade nessa etapa do ensino.

Santana e Silva (2016)⁵ enfatizam que a disciplinaridade é uma questão a ser analisada pelos gestores e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas a interdisciplinaridade, em virtude da forte característica do pensamento ocidental de distinção dos objetos de conhecimento pela ótica da disciplinarização.

É importante estabelecer a diferenciação entre a interdisciplinaridade científica e a interdisciplinaridade escolar. Santana e Silva (2016, p.192) apresentam que “[...] a interdisciplinaridade científica tem por objeto disciplinas científicas e implica a noção de pesquisa, enquanto que a interdisciplinaridade escolar tem por objeto disciplinas escolares e implica a noção de ensino e formação.”

Com base nos autores e documentos analisados, posso mencionar que a interdisciplinaridade é um novo caminho para pensar na reorganização das disciplinas curriculares, o que pode acarretar atitudes de insegurança e recusa, por se constituir em um desafio. Trabalhar interdisciplinarmente é buscar a superação dessa visão fragmentada e linear da produção de saberes, possibilitando a articulação contextualizada desse conhecimento que se encontra disciplinarizado.

⁵ Este trabalho foi encontrado a partir de outras buscas realizadas no Google Acadêmico. Ao me deparar com uma pesquisa intitulada: “Interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental” das autoras, comecei uma busca mais atenta as suas produções, então, localizei a pesquisa que utilizo.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS: O ENCONTRO COM OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Um dos problemas da contemporaneidade, conforme Morin (2015) e Sousa Santos (2010; 2011), é a herança deixada pela modernidade: a compartimentalização do conhecimento. Na atualidade erguem-se propostas em resistência a disciplinaridade que amplia e polemiza a forma disciplinarizada que o conhecimento é (im) posto na sociedade. Porém, o foco de discussão, nesta pesquisa, perpassa pelas discussões mais voltadas para o âmbito educacional. Não tenho pretensão de estafar as possibilidades de diálogo, apenas apresentar alguns aspectos dessa temática para causar, quem sabe, inquietude naqueles que me leem.

A crise instaurada no paradigma científico dominante nos colocou perante a inquietação de que o conhecimento está em constante movimento produtivo, que não pode ser conclusivo, fechado ou totalizante. Nesse novo espaço de produção de saberes são visíveis os riscos, as incertezas, as conexões que privilegiam as interfaces e a multiplicidade de entradas e saídas possíveis (SOUSA SANTOS, 2010; 2011; MORIN, 2015).

Pensar as práticas culturais nesse contexto, vendo nela a possibilidade de tecer coletivamente a diversidade de possibilidades de saberes que podem ser contemplados nas práticas de ensino, requer uma nova perspectiva para o conhecimento, que acredito ser aproximada ao pensamento complexo, a ecologia dos saberes e a interdisciplinaridade, conforme as sistematizações traçadas por Edgar Morin (2005; 2009; 2011; 2015), Boaventura de Sousa Santos (2002; 2010; 2011) e Ivani Fazenda (2012; 2013), respectivamente.

Este capítulo intenta apresentar e articular algumas concepções sinalizadoras sobre as teorizações de Edgar Morin e de Boaventura de Sousa Santos. Considero, não apenas, a probabilidade de interlocução entre esses escritores, mas, especialmente, na potência de alguns de seus princípios para o espaço educacional com as práticas culturais locais, com assento em preceitos não simplistas. Pois, esses autores destacam a importância de romper o pensamento linear em relação às questões vividas pelos sujeitos do mundo, se articulando assim a ideia de Paulo Freire (2013, p. 164) quando afirma a necessidade de um “[...] outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas [...]”.

O primeiro autor que farei menção sobre a contribuição dos seus estudos na pesquisa é Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum. Nasceu em 8 de julho de 1921, em Paris na França. Filho único de uma família judia. Encontrou refúgio na literatura após a morte de sua mãe. Formado em História, Geografia e Direito na Sorbonne, adentrou na Filosofia, na Sociologia e na Epistemologia. Enquanto estudante se aproximou do marxismo e se filiou ao Partido Comunista. Teve papel ativo no movimento de resistência à ocupação nazista em 1941 e, em 1949 distanciou-se do partido, o que levou a sua expulsão anos depois.

Pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa Científica e fundador do Centro de Estudos Transdisciplinares da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris, é considerado um dos expoentes da contemporaneidade de expressão internacional. É um humanista sem fronteiras e tem como cerne de seu pensamento a elaboração de um método capaz de apreender a complexidade do real, tecendo severas críticas a fragmentação do conhecimento e propondo uma reforma do pensamento por meio da prática da transdisciplinaridade. Autor de mais de 30 livros, sendo sua obra mais importante composto por seis volumes: O Método. É considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da complexidade.

Para Edgar Morin (2009; 2015) o processo de fragmentação dos saberes teve seu apogeu na ciência moderna, tendo como ponto fulcral o desenvolvimento do modelo de universidade que começou a ser estabelecido a partir da modernidade, e invalidou as formas de ver e pensar as relações organizadas pelos sujeitos com seu mundo, seu cosmo e seu corpo, com sustentação na racionalidade científica do século XVI. Para o autor, a especialização do conhecimento é proposital e condição de possibilidade para o próprio progresso do conhecimento, que expressa às exigências para o desenvolvimento da ciência desde os gregos, sendo reforçada no século XVII (MORIN, 2005).

A constituição da organização disciplinar foi fomentada em decorrência do desenvolvimento da pesquisa científica para atender as necessidades pertinentes ao conhecimento científico, para organizar e especializar o trabalho, ou seja, delimitar as fronteiras. Nesse prisma, Morin (2009, p. 105) infere que “[...] Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que são levadas a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas coisas que lhes são próprias [...]”, portanto, é atenuadora do processo de fragmentação do conhecimento, se organizando e uniformizando os saberes em áreas estanques, e que trouxe consigo “[...] os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não

só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira” (MORIN, 2009, p. 15).

Para Morin (2015) o problema da sistematização do conhecimento científico está intimamente relacionado à eleição de conceitos significativos e a exclusão ou rejeição de dados considerados não significativos, pois leva a separação (distingue ou disjunta), a união (associa, identifica), a hierarquização (o principal, o secundário) e a centralização (em função de um núcleo de noções-chave). Este modelo de ação fundamentado na lógica dos princípios de organização do pensamento é denominado de paradigmas, que para Morin (2015, p. 10) são “[...] princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”.

Num posicionamento contrário ao paradigma da simplificação, Morin (2015) desenvolve a teoria da complexidade. Nela procura compreender o mundo e leva em consideração suas múltiplas faces, pois “A patologia moderna da mente está na hipersimplificação que não deixa ver a complexidade do real” (MORIN, 2015, p. 15). Em busca de definir a complexidade, Morin (2015, p. 13) apresenta o que segue:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido junto (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta como traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...].

Nesse emaranhado é que se constitui a complexidade, não num sentido complicado, difícil, mas na sua acepção original, do que é tecido junto. O autor chama a atenção, no entanto, ao sentido etimológico da palavra que existe, na realidade e no processo histórico, um tecido interdependente, antagônico e ao mesmo tempo complementar.

Conforme Morin (2015), a teoria da complexidade se embasou no arcabouço teórico do campo das ciências exatas e naturais para o desenvolvimento da ideia de complexidade que, por sua vez, demonstraram a necessidade de superar os limites entre as disciplinas. Assim, articulando esse pensamento com a área educacional, infiro a premência de romper com os limites das disciplinas curriculares, pois é fundamental tecer conjuntamente propostas de ensino que possibilitem aos alunos a superação da visão estanque acerca dos conhecimentos e conceder-lhes saberes para a vida.

Nessa perspectiva de rompimento das fronteiras e entendimento de que a ciência moderna não é mais o único conhecimento verdadeiro, e da necessidade de articulação mais complexa dos

saberes que se fazem presentes no espaço-tempo da escola, penetrar por esse caminho para enfrentar esse entrelaçado do complexo, não é uma atividade fácil, pois o pensamento complexo tem consciência que os saberes são móveis e múltiplos, conforme apresenta Morin (2015, p. 6-7):

[...] É verdade, a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência [...] Ele implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza [...].

Para sistematizar as discussões a respeito da complexidade, Morin (2015) apresenta três princípios que representariam esse pensamento: o dialogismo, a recursão organizacional e o holograma. No entanto, adverte, que esses princípios não devem ser cogitados como áreas estagnadas, pois estão fortemente relacionados uns com os outros, ou seja, interligados.

O primeiro princípio é o dialógico. Ordem e desordem são lógicas presentes no dialogismo e ao mesmo tempo em que um anula o outro, podem colaborar e produzir a organização e a complexidade, o que permite “[...] manter a dualidade no seio da unidade [...]” (MORIN, 2015, p.74). Mesmo sendo opositoras cooperam para a organização do universo. O dialogismo não descarta as diferenças e o conflito, mas as lógicas distintas convivem numa unidade, pois fenômenos desordenados são necessários em certas condições para a produção de fenômenos organizados.

O segundo é o da recursão organizacional. Concebido como “um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os faz produzir” (MORIN, 2015, p. 74). Metaforicamente, o autor utiliza para simular essa forma de pensamento o processo de um turbilhão, que irrompe com qualquer lógica unidimensional e causal e abre espaço a um movimento espiralado em que os elementos, concomitantemente, são produtos e produtores. Dessa perspectiva, o conhecimento produzido também é autoconhecimento. Nessa lógica, Morin (2015, p. 74) argumenta que a recursão organizacional também pode ser associada a sociologia, pois,

[...] A sociedade é produzida pelas interações entre os indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Se não houvesse a sociedade e a sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produtos e produtores[...].

O autor apresenta, então, que a interação estabelecida entre os indivíduos produz a sociedade e esta, por sua vez, produz os indivíduos empregando-lhes características daquela sociedade. Esse ciclo exige a ideia de circularidade descentrada, com movimento em espiral, que constantemente se desloca e tem mudanças.

O terceiro princípio apresentado por Morin (2015) é o Hologramático. No pensamento complexo, há uma recursão que incide sobre a relação entre o todo e a parte, ou seja, “[...] não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte [...]” (MORIN, 2015, p. 74). Esse princípio está para além das ideias do reducionismo e do holismo, aponta a possibilidade de, na educação, religar os saberes das partes com os saberes do todo, e assim, reciprocamente, pois os fenômenos são interligados e interdependentes.

O reducionismo dos saberes configurou a necessidade crescente de especializações que limitam a visão do todo, do global, conforme Morin (2009). O sistema de ensino, seja público ou privado, obedece, ainda, a lógica compartimentalizada que, conforme Morin (2009, p. 15),

[...] Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor, e não recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Sob essa ótica, o problema do ensino está na compartimentação dos saberes e na sua não articulação. Ou seja, a organização curricular disciplinarizada dificulta o processo de ensino e aprendizagem por não possibilitar aos discentes resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos, conceitos, isto é, refletir sobre o que está sendo estudado, pois “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto.” (MORIN, 2011, p. 42). Nesse sentido, busquei com a proposição interdisciplinar ações que pudessem articular os conteúdos disciplinares com os saberes populares locais, para além de um rompimento de barreiras entre os conhecimentos científicos, uma possibilidade de cruzar esse limite que existe com os saberes empíricos, para o estabelecimento de conexões entre o científico e o cultural.

A maneira compartimentada, fragmentada, “engavetada”, mecanicista, disjuntiva e reducionista que as disciplinas são laboradas no espaço-tempo das escolas atrapalham a contextualização dos saberes, pois rompe o complexo do mundo, fraciona os problemas, desagrega o que está unido, isolam os objetos do seu meio e partes de um todo. É necessário superar essas fragmentações na educação para revelar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida

e dos problemas que hoje existem, caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro (MORIN, 2011). Conforme analisa Morin (2011, p. 42),

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente.

A crítica do autor se baseia na ideia da não articulação entre as áreas do conhecimento na produção, análise e disseminação dos saberes. Correlacionando com as práticas que são produzidas no espaço-tempo da escola, a dissociação das disciplinas, dos conteúdos escolares das influências externas como a cultura, priva os educandos das riquezas que podem ser possibilitadas em relação a esses saberes que advêm de contextos mais amplos, e nos aponta para o desafio que se impõe nessas circunstâncias: pensar propostas para mediar a superação dessas práticas na escola. No caso, tencionar alternativas para o desenvolvimento do trabalho com a prática cultural Reis de Boi articulado com os conhecimentos disciplinares, visando a união dos conhecimentos para ensinar a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, o que temos em comum. Diante desse contexto, a discussão a respeito das relações tecidas entre os conteúdos das disciplinas deve fomentar a elaboração de um saber que seja singular, guiado pela concepção de complexo, que leva em consideração os variados elementos do todo.

Nesse sentido, a educação complexa deve ser um processo que contribua para a formação do sujeito complexo que saiba atuar na sociedade com múltiplos olhares, ou seja, atravessado pelas múltiplas dimensões: na política, na cultura, no religioso, no econômico, no ambiental, no mitológico (MORIN, 2011).

Para pensar o ensino do Reis de Boi, a partir de um olhar que vislumbre perspectivas mais integralizadas frente às práticas de ensino, utilizei, também, as teorizações de Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português que escreveu várias obras sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Apesar de ser um autor das áreas de Ciências Sociais e do Direito, suas ideias se articulam com as diversas áreas do conhecimento, o que possibilita a apropriação dos seus conceitos no âmbito educacional. Considero oportuno trazer, laconicamente, a história desse autor que elaborou sua teoria fundamentada nas suas experiências de vida.

Na cidade de Coimbra, em Portugal, no dia 15 de novembro de 1940, nasceu Boaventura de Sousa Santos. Sua trajetória acadêmica começa no ano de 1963 quando se formou em direito

pela Universidade de Coimbra e, nessa mesma universidade, iniciou sua carreira como professor de Direito Criminal, onde lecionou até o ano de 1968 e publicou diversas obras sobre essa temática. Em 1964, pós graduou-se em Filosofia pela Universidade Livre de Berlim. Em 1970 tornou-se mestre em Sociologia do Direito e, em 1973, doutor em Sociologia, ambos os títulos foram concedidos pela Universidade de Yale, nos Estados Unidos da América. Sua tese de doutoramento discutiu as relações jurídicas informais da favela do Jacarezinho no Rio de Janeiro, onde residiu por alguns meses para realizar sua pesquisa (OLIVEIRA, 2008). Essa opção pelo Brasil, conforme Boaventura de Sousa Santos relata a Cançado et al (2001), foi por ter ouvido, desde pequeno, as histórias contadas por seu avô que imigrou para o Brasil e ajudou a instalar as linhas de bonde do Rio de Janeiro, assim, teve uma relação de aproximação com o País e resultou no seu interesse por desenvolver a pesquisa aqui. Segundo as declarações de Sousa Santos,

Vim para o Rio, disposto a viver numa favela e realizar minha pesquisa, uma tentativa de estabelecer uma alternativa à Antropologia, que, nesta época no Brasil, era basicamente americana e estava polarizada entre duas posições: a dos que achavam que os favelados eram todos bandidos, faziam parte de um sistema de ilegalidade, e a que romantizava as favelas como sendo uma grande alternativa habitacional e que achavam que devíamos promovê-las. Eu queria estabelecer uma outra explicação, mostrando que a favela não era o paraíso mas também não era o inferno, era uma sociedade em que as pessoas em situação de extrema pobreza procuravam uma vida digna. Era inimaginável nesta época para os brasileiros que um português viesse fazer pesquisa sociológica, porque pesquisa era feita por americanos. Portugueses vem ao Brasil para fazer comércio, não é? E quando eu chegava na favela, perguntavam: "afinal, qual é o seu negócio? É secos e molhados, a gente ajuda, é sorvete?" Eu respondia: "não, eu quero mesmo é fazer uma pesquisa".⁶

Desse relato de Boaventura de Sousa Santos é possível destacar sua preocupação e compromisso ético com a pesquisa, para a elaboração de um conhecimento que transcendesse a expectativa puramente técnica, mas que tivesse um sentido aos sujeitos.

Retomando a trajetória de vida acadêmica de Boaventura Sousa Santos, no ano de 1974 coordenou o Núcleo de Ciências Sociais na Faculdade de Economia. Nessa Faculdade, foi um dos pioneiros a incorporar a Sociologia como disciplina no currículo escolar; fundou e dirigiu a Revista Crítica de Ciências Sociais; tornou-se diretor do Centro de Estudos Sociais e do Centro de Documentação 25 de Abril e; promoveu a criação de uma licenciatura em Sociologia (OLIVEIRA, 2008).

⁶ CANÇADO, José Maria; GUIMARÃES, Juarez; AVRITZER, Leonardo; ANANIAS, Patrus. **Entrevista com Boaventura de Sousa Santos**. 01 de junho de 2001. Entrevista concedida a J. M. Cançado, *et al*. Disponível em: < <https://teoriaedebate.org.br/2001/06/01/boaventura-de-sousa-santos/>>. Acesso em: 10 de janeiro 2019.

Em 1990 tornou-se professor visitante da Universidade do Wisconsin (Madison). Já em 1995 publicou nos EUA o livro “Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition”. A ampliação dessa obra deu origem ao livro que foi publicado no ano de 2000 no Brasil “A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência” da Cortez Editora. Entre os anos de 1996 a 2001, coordenou o Projeto de Pesquisa “A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização: modernização econômica, social e cultural”. No ano de 1996 recebeu o Prêmio Gulbenkian de Ciência pelo projeto de pesquisa “Os tribunais nas sociedades contemporâneas: o caso português”. Recebeu o Prêmio de Ciências “Bordalo da Imprensa” em 1997. Dentre os anos de 1999 a 2001, coordenou o projeto de pesquisa “A reinvenção da emancipação social”. No Brasil, recebeu em 2001, o prêmio Jabuti na área de Ciências Humanas e Educação. E, em 2006 atuou como conferencista nas edições de Porto Alegre do Fórum Social Mundial (OLIVEIRA, 2008).

Boaventura de Sousa Santos, teoricamente, está entre os intelectuais pós-modernos que se posicionam criticamente em relação ao paradigma hegemônico regulado pelos princípios da modernidade. No entanto, identifica-se como pós-moderno de oposição que o diferencia da corrente dos pós-modernos celebratórios, que segundo Sousa Santos (2011, p. 37),

Reduz a transformação social à repetição acelerada do presente e se recusa a distinguir entre versões emancipatórias e progressistas de hibridação e versões regulatórias e conservadoras, [por isso] tem sido fácil à teoria crítica moderna reivindicar para si o monopólio da ideia de uma “sociedade melhor” e da ação normativa. Pelo contrário, o pós-moderno de oposição questiona radicalmente este monopólio. A ideia de uma “sociedade melhor” é lhe central, mas, ao contrário da teoria crítica moderna, concebe o socialismo como uma aspiração de democracia radical, um futuro entre outros possíveis que, de resto, nunca será plenamente realizado. Por outro lado, a normatividade a que aspira é construída sem referência a universalismos abstratos em que quase sempre se ocultam preconceitos racistas e eurocêntricos.

Assim, devido ao seu compromisso político-social com os dilemas concernentes à nossa época, é um sociólogo renomado e estimado internacionalmente, por buscar propagar a ideia de que, para o conhecimento emancipatório e prudente para uma vida descecente, o saber acadêmico e a ciência são parceiros relevantes das lutas sociais, e a educação tem um papel primordial para o processo de libertação desses sujeitos.

Na concepção de Sousa Santos (2008, p. 41), o modelo de racionalidade científica da modernidade apresenta sinais de crise, pois,

A crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas. [...] A primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande

avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.

Aponta que a ciência moderna suspeita sistematicamente dos indícios da nossa experiência imediata, e para validar o conhecimento é preciso: quantificar; reduzir da complexidade; dividir e classificar – para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Além disso, o autor traz à tona que no presente é fatigante entender e percorrer o tempo de transição e ambiguidade que estamos vivendo.

Ante a constatação de Sousa Santos (2002) de que estamos em um momento de transição paradigmática, apresenta as possibilidades de sociabilidade produzidas a partir das experiências alternativas à globalização que emergem dos subterrâneos do pensamento hegemônico. Instiga-nos interrogar a racionalidade dominante que produz ativamente como não existentes as experiências sociais alternativas numa operação de expansão do presente e de contração do futuro, ocultando todas as temporalidades existentes e possíveis de existir.

Sousa Santos (2007a) pondera que as grandes teorias das Ciências Sociais foram produzidas nos países do Norte e não se ajustam à realidade de quem vive no Sul. Afirma que ainda hoje vivemos uma realidade mais complexa, pois nossas sociedades estão vivendo num contexto globalizado e percebe mais latentemente a debilidade das teorias sociais. Diante dessa realidade, o autor reuniu cientistas sociais do Sul e tentou, “[...] realizar um projeto que se chamou "Reinventar a emancipação social a partir do Sul" (ou seja, dos países periféricos e semiperiféricos do sistema mundial), para permitir que as ciências sociais se reunissem e organizassem internacionalmente fora dos centros hegemônicos.” (SOUSA SANTOS, 2007a, p. 21).

Para Sousa Santos (2007b), o conhecimento da modernidade ocidental é uma forma de pensamento abissal, que representa uma estrutura de separações visíveis e invisíveis que fragmentam a realidade social em dois universos díspares, pois em vias de distinção tem o Norte (deste lado da linha) visto como superior, dominador e detentor de todo o conhecimento válido, em relação ao Sul (do outro lado da linha) que desaparece como realidade, que é dominado, oprimido, desvalorizado, ignorado, invisibilizado e silenciado por esse Norte.

Para a superação desse pensamento abissal, Boaventura apresenta o pensamento pós-abissal a partir de uma epistemologia do Sul que confronte o monoculturalismo do Norte assentado em uma ecologia dos saberes, que rejeita a existência de uma teoria geral e única do conhecimento e se sustenta na pluralidade de conhecimentos e no reconhecimento da diversidade de formas

de saberes que se cruzam entre si, a respeito desse assunto Sousa Santos (2007b, p. 23) alega que,

[...] o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo.

Sousa Santos (2010) aponta que para ultrapassar essa ideia do pensamento abissal pelo pensamento pós-abissal e retomar os conhecimentos do Sul desperdiçados pelo Norte, há uma série de epistemologias e conceitos para readquirir o conhecimento do Sul, ou seja, os saberes e as práticas dos grupos sociais que foram negadas em virtude do capitalismo e do colonialismo. E, lança crítica ao modelo de racionalidade ocidental que denomina de razão indolente e sugere um novo paradigma de racionalidade, a razão cosmopolita.

A discordância do autor com relação a indolência da razão é por difundir que o conhecimento filosófico e científico do Norte/Ocidental é superior. Essa indolência pode ser apresentada de quatro formas, que são: a razão impotente, a razão arrogante, a razão metonímica e a razão proléptica. Para Sousa Santos (2010, p. 95-96),

A indolência da razão [...] ocorre em quatro formas diferentes: a *razão impotente*, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a *razão arrogante*, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a *razão metonímica*, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima; e a *razão proléptica*, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (grifo do autor).

O que mais preocupa o autor, na atualidade, são as múltiplas experiências sociais que ficam desperdiçadas, que não tem visibilidade por acontecerem em lugares longínquos fora dos “espaços sociais dominantes”. Pois, conforme Sousa Santos (2007a, p. 23),

Experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso têm permanecido invisíveis, "desacreditadas". A meu ver, o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo; e temos algumas teorias que nos dizem não haver alternativa, quando na realidade há muitas alternativas. A gente vive lutando por coisas novas, e eles sim pensam que há alternativas novas. Então devemos ver como vamos enfrentar esse problema.

É necessário enfrentar o “desperdício” das experiências produzidas pelos diferentes grupos sociais, e ir contra o movimento hegemônico que dá voz e vez apenas às experiências que são

credibilizadas. É preciso dar visibilidade as iniciativas e aos movimentos alternativos para lhes conferir credibilidade aos seus conhecimentos. É primordial pensar, nesse sentido, em estratégias de enfrentamento que coloquem essas experiências em evidência no currículo escolar e no desenvolvimento de práticas de ensino que contemplem as práticas culturais locais, no nosso caso em específico, o Reis de Boi.

Sousa Santos (2010) não só tece críticas ao paradigma científico dominante que ele identifica como Razão Indolente, mas apresenta alternativas epistêmicas, ou seja, um outro modelo que nomina como Razão Cosmopolita. Como procedimentos que buscam dar autenticidade às diferentes experiências sociais, apresenta três fundamentos: a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências e o trabalho de Tradução como caminhos possíveis. Conforme Sousa Santos (2010, p. 94),

[...] Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito. [...] procedo a uma crítica deste modelo de racionalidade a que chamo *razão indolente* e proponho os prolegómenos de um outro modelo, que designo como *razão cosmopolita*. Procuro fundar esta razão cosmopolita em três procedimentos meta-sociológicos: a *sociologia das ausências*, a *sociologia das emergências* e o *trabalho de tradução* (grifo do autor).

A Sociologia das Ausências busca descortinar o que está oculto, o que é invisibilizado e propõe uma nova racionalidade. Os silêncios e invisibilidades sociais passam a ganhar perceptibilidade e materialidade na realidade hegemônica do mundo. O objetivo dessa perspectiva é tornar realidades impossíveis em possíveis e realidades ausentes em presentes (SOUSA SANTOS, 2010, p. 102). No intuito de tornar o ausente em presente, foi que orientei as ações com a prática cultural Reis de Boi, uma temática que é ausente na maioria das propostas das disciplinas curriculares do município de São Mateus, para que esteja disponível a cultura local no contexto das práticas de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sousa Santos (2010) afirma que as ausências são produzidas na racionalidade ocidental, a partir da epistemologia do Norte, por intermédio de cinco “monoculturas”: do saber; do tempo linear; da naturalização das diferenças sociais; da escala dominante e; do produtivismo capitalista. Por esse ângulo, tudo que está em sentido contrário é considerado: ignorante; residual; inferior; local; improdutivo. Essas monoculturas suprimem outras práticas e conhecimentos que não

estão dentro da lógica “ocidental do norte”, e viabilizam o “epistemicídio”⁷ que desvaloriza, também, os povos que constroem experiências alternativas.

Essa sociologia busca inverter a situação apresentada - as monoculturas - a partir do deslocamento do ausente ao presente de transcender as barreiras impostas e fazer com que as experiências “[...] que já existem, mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes [...]” (SOUSA SANTOS, 2007, p.32). Efetivamente, entende a premência de tornar presente o que está ausente, de colocar em destaque as experiências que existem e são invisíveis, disponíveis e visíveis. Apresenta o fato de que a Sociologia não está preparada e não sabe lidar com objetos ausentes e propõe uma Sociologia insurgente. Frente a esses posicionamentos do autor, questiono: o quanto a escola e os professores estão preparados para trabalhar com conhecimentos/culturas ausentes nos currículos escolares?

Conforme o pensamento de Sousa Santos (2007), se essa ausência dos conhecimentos é exposta como um desperdício das experiências vividas, como superá-las, então? Propõe, a ideia de subverter a racionalidade dominante, com vistas a questionar a produção das ausências transformando-as em objetos presentes a partir da Sociologia das Emergências. Nesse sentido, num processo de permutação, as cinco monoculturas às ecologias – dos saberes; das temporalidades; do reconhecimento; das escalas locais e globais e; das produtividades – para opor essa circunstância e instituir a possibilidade de que essas experiências ausentes se tornem presentes. Nesse contexto, a Sociologia das Emergências tem como tarefa a ampliação das alternativas concretas de futuro, por meio dos saberes, práticas ou sujeitos que foram ocultados pela racionalidade, ou seja, expandir as experiências sociais.

Dentre as ecologias, Sousa Santos (2010) destaca a ‘ecologia dos saberes’ por ser um conjunto de epistemologias que busca credibilizar e fortalecer o conhecimento não científico e provocar o uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Compreende-a como uma ecologia de práticas de saberes que se assenta na “[...] independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 157). Com isso, Sousa Santos (2010, p.107-108) apresenta sua

⁷ É um termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos desde sua obra “Pela Mão de Alice”. Significa a destruição de alguns saberes locais, conhecimentos e de culturas que não foram assimiladas pela cultura ocidental/branca.

contrariedade ao princípio de que a ciência é a detentora de conhecimentos e não há outros saberes,

[...] Se tudo tem igual valor como conhecimento, todos os projetos de transformação social são igualmente válidos, ou da mesma forma, igualmente inválidos. A ecologia de saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Consiste em conceder "igualdade de oportunidades" às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de "um outro mundo possível", ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática [...].

E foi nesse movimento da ecologia dos saberes que sustentei a pesquisa, sem a vaidade de querer ‘descredibilizar’ os conhecimentos científicos, mas de tentar fazer a crítica ao pensamento hegemônico da ciência hegemônica como sugere Sousa Santos (2011), ou seja, credibilizar um conhecimento local tido como inferior para a ciência. Foi nesse sentido que busquei a interlocução com os brincantes do Reis de Boi e com os sujeitos escolares, em um movimento de tessitura com a cultura local e com os aportes teóricos para alternativas pedagógicas que fossem na contramão das práticas atuais.

Esse direcionamento foi pensado a partir do posicionamento de que ecologia dos saberes, conforme Sousa Santos (2010, p. 157), “[...] parte do pressuposto que todas as práticas de relação entre os seres humanos e entre eles e a natureza participa mais de uma forma de saber e, portanto, de ignorância [...]”. Nessa perspectiva, apresenta que a sociedade capitalista moderna privilegia as práticas que compreendem o conhecimento científico, e que esse conhecimento não está partilhado equitativamente na sociedade, o que acarreta na injustiça social que se assenta na injustiça cognitiva e, a ecologia dos saberes, no entanto, “[...] é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva [...]” (SOUSA SANTOS, 2010, p.157).

Em consideração aos aspectos apresentados por Sousa Santos (2010) em relação à ecologia dos saberes que confere equidade de valor as díspares formas de conhecimentos, compreendo que o Reis de Boi é um conhecimento não científico em igualdade de valor aos demais conhecimentos, que contribuirá para o projeto de transformação social válido, como também, para a garantia de uma justiça cognitiva ao levar para a sala de aula o conhecimento local.

Para Sousa Santos (2010) a busca pela justiça cognitiva não terá sucesso fundamentada apenas na concepção do compartilhamento mais equitativo do saber científico, é preciso saber reconhecer os saberes alternativos e articulá-lo numa base igualitária com os conhecimentos científicos. Inscreve que ao credibilizar os saberes não científicos não descredibiliza os saberes científicos, apenas envolve o uso contra-hegemônico deste. “[...] Consiste, por um lado, em

explorar práticas científicas, e, por outro, em valorizar a interdependência entre saberes (científicos e não científicos)” (SOUSA SANTOS, 2010, p.158).

Nessa concepção de Sousa Santos (2010) de que é preciso reconhecer os saberes que estão silenciados e articulá-los com o conhecimento científico, é que entendo a proposta de inserir os saberes do Reis de Boi nas discussões das disciplinas escolares, de modo a articular um diálogo em que essas formas de saberes estabeleçam uma relação de reciprocidade frente à necessidade de justiça cognitiva quanto ao compartilhamento da diversidade de conhecimentos existentes no mundo e, nesse caso, da diversidade de saberes locais que não são contemplados no currículo escolar.

Boaventura de Sousa Santos (2007a) chama a atenção ao fato de que a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências farão aflorar uma superabundância de realidade que não existia antes. Seremos confrontados com uma realidade diferente, mais rica, muito mais fragmentada, mais desordenada, então, como proceder? Sousa Santos (2007a, p. 38) auxilia afirmando que:

Se nós mesmos estamos rechaçando o conceito de progresso como tempo linear, como idéia de que há um sentido único da História, é possível pensar um mundo novo sem estarmos seguros de que ele surgirá? Não temos receitas para esse mundo [...] Nós estamos ainda mais abertos: hoje dizemos que outro mundo é possível, um mundo cheio de alternativas e possibilidades.

É nesse sentido que conduzi a proposta para potencializar as ações pedagógicas na escola, na urgência de articulação de uma realidade (prática cultural) que não estava manifestada no currículo com os saberes que tradicionalmente o compõe. Nesse confronto, expandir o espaço para novas maneiras de ensinar e aprender a partir das experiências culturais possíveis. Quanto maior for a diversidade de experiências disponíveis na escola, provavelmente, maior será a articulação delas com a vida, com os saberes e com a possibilidade de diálogo entre as áreas de conhecimento e, para além disso, cumprir com o pressuposto da educação que é o de formar cidadãos críticos, emancipados.

Então, como proceder nesse cenário de possibilidades criadas pelas Sociologias das Ausências e das Emergências? Boaventura apresenta, nesse caso, a necessidade do trabalho de tradução. A tradução é um procedimento que permite, de acordo com o que teoriza Sousa Santos (2010, p. 129), “[...] criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade.” Nesse sentido, o autor pondera, que: “A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. Também é um trabalho emocional, porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter

incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou uma dada prática” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 129). Com esse entendimento, me coloquei como inconformada com o fato de a realidade das práticas culturais locais não estarem inseridas no contexto dos saberes disponíveis aos educandos na escola. Logo, a tradução se estabelece como um processo necessário para a construção de união e estruturação entre movimentos e experiências emancipatórias a caminho da transformação social.

Nessa linha, Sousa Santos (2010, p. 127) discute que a tradução visa [...] esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles [...].

Sob essa perspectiva, as situações e procedimentos do trabalho de tradução proposto por Sousa Santos (2010, p. 129) só podem ser compreendidos a partir das respostas aos seguintes questionamentos: “[...] O que traduzir? Entre o quê? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que objetivo?”

A resposta à pergunta “O que traduzir?” é possibilitada a partir do conceito de zonas de contato que “são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontra, chocam-se e interagem [...]” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 130). Apresenta como duas zonas de contatos da modernidade ocidental os saberes da ciência moderna e os saberes leigos, tradicionais. Nesse sentido, busco traduzir a possibilidade de diálogo entre as disciplinas escolares e a prática cultural do Reis de Boi no processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos 1º ano do Ensino Fundamental.

Para a segunda pergunta, “Entre o quê?”, pode-se responder que “[...] a seleção dos saberes e práticas entre os quais se realiza o trabalho de tradução é sempre resultado de uma convergência ou conjugação de sensações ou experiências de carência, de inconformismo, e da motivação para superá-las de forma específica.” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 131). Por esse ponto de vista buscarei traduzir entre as zonas de contato, de diálogo, entre as disciplinas curriculares e o projeto com o Reis de Boi como uma prática possível nesse lugar.

Ao terceiro questionamento, “Quem traduz?”, conforme Sousa Santos (2010) essa incumbência deve ser produzida pelos intelectuais que apresentam compreensão expressiva e crítica sobre cada prática e saber envolvidos na tradução e que almejam investigar em outros saberes/práticas explicações que não conseguem nos limites de suas práticas/saberes. Nesse panorama, quem traduzirá será a pesquisadora, em diálogo com os participantes envolvidos no processo da

pesquisa, enquanto aluna de um programa de pós-graduação *stricto sensu* que as perspectivas práticas de ensino compreendem a realidade local e a produção de práticas possíveis na Educação Básica.

Com relação ao quarto questionamento, “Quando traduzir?”, em resposta Sousa Santos (2010, p. 132) apresenta que “[...] a zona de contato cosmopolita tem de ser o resultado de uma conjunção de tempos, ritos e oportunidades.” Com esse entendimento, configuro que o tempo da tradução compreende os tempos em que o Reis de Boi tomou sua configuração atual; os tempos do processo de criação, firmação das diferentes ciências e sua transfiguração para as áreas de conhecimentos no currículo escolar e; a contemporaneidade como espaço de convergência entre esses tempos da prática cultural e dos saberes científicos.

Com a quinta pergunta (“Como traduzir?”), Sousa Santos (2010, p. 133) exprime que “[...]o trabalho de tradução é, basicamente, um trabalho argumentativo, assente na emoção cosmopolita de partilhar o mundo com quem não partilha o nosso saber ou a nossa experiência”. Diante disso, o procedimento de tradução apoiou-se num processo de análise das práticas científicas e populares, baseado na argumentação, com vistas a mostrar as possibilidades desse estudo.

Boaventura de Sousa Santos (2010) lança um último questionamento em sua obra: “Traduzir com que objetivo?” Com essa compreensão, o procedimento de tradução apoiou-se num processo de análise das práticas científicas e populares, baseado na argumentação, com vistas a mostrar as possibilidades desse estudo.

Outro pensamento de Sousa Santos a ser considerado é sobre sua ideia que se direciona para o campo educacional que sugere uma pedagogia do conflito, onde indaga-se a diversidade cultural, o saber das classes populares e a construção de identidades individuais e coletivas no contexto local e global. Essa pedagogia baseia-se numa educação que seja inconformista⁸, que coloca sob suspeita os programas educacionais, assim como os discursos que são produzidos dentro e fora do espaço escolar. O debate da construção de um projeto educativo emancipatório na escola que, de acordo com Oliveira (2008, p. 102), é o “[...] único texto de Boaventura dedicado especificamente à discussão do que seria um possível projeto educativo emancipatório [...]”. Nesse texto Sousa Santos (1996a, p. 17) apresenta que,

⁸ Para Boaventura de Sousa Santos, práticas inconformistas na educação são atuações que não se limitam apenas ao cumprimento das atividades docentes e a repassar os conhecimentos sistematizados.

[...] o projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes como o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo.

E Sousa Santos (1996a, p.16-17) ainda expõe que:

A mesma teoria da história contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente neste fim de século. O sofrimento humano mediatizado pela sociedade de informação está transformado numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores. Esta trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia. Penso, pois, ser necessária uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia.

E, assim, um projeto educativo emancipatório com as imagens desestabilizadoras deve favorecer a reconstituição identitária para a formação de subjetividades inconformistas, em combate a trivialização do sofrimento, a partir do passado construído como produto da iniciativa humana e não como mera fatalidade. Uma vez que, por ser produto da iniciativa humana, esse passado poderia ter causado menos sofrimentos a grupos sociais e a natureza. Nesse sentido, o trabalho educativo deve possibilitar a memória, a denúncia, a comunicação e a cumplicidade.

Nesse contexto, a educação deve se mover para a percepção e compreensão do mundo de forma construtiva, emancipatória e multicultural, promovendo no processo de ensino e aprendizagem os conflitos entre as possibilidades alternativas e dominantes da ciência. Pois, o projeto educativo emancipatório deve tencionar os conflitos culturais no currículo – aspectos humanos nas soluções científicas.

Sousa Santos (1996a) pondera que é urgente na educação o debate com os diferentes saberes e culturas, com atitudes desestabilizadoras que questionem os problemas e as lutas étnicas, de gênero, ambientais, tecnológicos de construção de identidades e subjetividades, e trabalhe a construção de novas relações sociais a partir do inconformismo para buscar alternativas as práticas discriminadoras.

Tomando como base as orientações do autor, selecionei dentre as práticas culturais os saberes do Reis de Boi, enquanto conhecimento digno de estudo quanto à possibilidade de utilização pelos docentes de todas as disciplinas que compõem o currículo da escola, para apresentar a prática cultural, com seus usos e as circunstâncias que enfrentou no passado e a sua manutenção,

até a atualidade, para a desestabilização dos alunos.

Nessa perspectiva, as teorias apresentadas se harmonizam com a proposta interdisciplinar, pois esta ação pedagógica pressupõe a inclusão e integração de saberes diversos, que contribuem na formação de um sujeito capaz de pensar, ver, sentir e intervir na realidade, num gesto de abraço, que agrega o todo, ou seja, que abarca o local e o global, para a superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

Aproximando as perspectivas teóricas de Morin (2015) e Sousa Santos (2010, 2011) observei que esses autores abriram espaço para os saberes por meio de outros discursos que não fossem o da ciência moderna, o que possibilita a construção de um pensamento que leva em consideração a multiplicidade de experiências disponíveis no mundo.

Podemos aproximar a complexidade de Morin (2015) e a ecologia dos saberes de Boaventura (2011) a partir da perspectiva de que a complexidade compreende o tecer junto os diversos aspectos que constituem o mundo no qual vivemos e as diferentes epistemologias voltadas a sua percepção, enquanto que a ecologia dos saberes se constitui num conhecimento sob a perspectiva da convivência entre os diferentes. Esses autores concebem a ciência não mais vista como o único conhecimento válido, pois temos uma diversidade de saberes que foram negligenciados por essa ciência moderna.

Nesse sentido, tomar o pensamento complexo, a ecologia dos saberes e a interdisciplinaridade como bússolas conceituais para pensar a educação, possibilita que essas concepções se aproximem do Reis de Boi e de outras práticas culturais locais, de maneira a articular o rompimento das fronteiras para orientar os docentes frente à diversidade de obstáculos que serão postos pela lógica da ciência moderna.

O ponto de convergência, que acredito representar Morin (2015) e Sousa Santos (2010, 2011), é o desafio de tecer em conjunto os saberes mais diversos existentes no mundo, ou seja, articular de maneira complexa os conhecimentos científicos e saberes populares. Nesse sentido, Japiassu (1979) ajuda a nortear que a interdisciplinaridade pode possibilitar o rompimento das fronteiras dos conhecimentos fragmentados e tecer conjuntamente os diversos saberes existentes no mundo, mas antes disso é preciso viver a interdisciplinaridade, pois ela “[...] é fundamentalmente uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum” (JAPIASSU, 1979, p. 15). Fazenda (2011, p.8) reforça que a interdisciplinaridade é

uma atitude. Com esta atitude diante do conhecimento, temos condições de "substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano". Assim, acredito que a provocação de Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos pode ser materializada a partir da vivência da interdisciplinaridade, discutida a partir de Fazenda (2011) no capítulo I, no contexto escolar.

3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

*O método é uma atividade pensante do sujeito.
Edgar Morin*

Ao considerar a temática de estudo e o posicionamento de proporcionar ações que assegurassem o diálogo entre os brincantes de Reis de Boi, professores e crianças e, os conhecimentos das disciplinas escolares, procurei elencar autores que suas teorias conciliassem com a concepção práticas de ensino das quais comungo.

A partir do entendimento dos rumos que deveriam ser adotados para o desenvolvimento da pesquisa, identifiquei que as intenções se articulavam estreitamente com os pressupostos metodológicos da Pesquisa Participante (PP), pois nesta há possibilidade direta de diálogo com o movimento proporcionado pela ação interdisciplinar.

O propósito foi por um estudo que se relacionasse com a realidade sociocultural e apresentasse alternativas palpáveis e úteis ao ensino na Educação Básica. Assim, busquei me distanciar do padrão de pesquisa que determina “o que, como e quando pesquisar”, sem permitir a interação dos participantes que são pesquisados. Sobre esse assunto, Oliveira e Oliveira (1999, p. 18) argumentam que “[...] Os grupos “observados” não tem nenhum poder sobre uma pesquisa que é feita *sobre eles* e nunca *com eles* [...]” (grifo do autor). Esses mesmos autores ainda pontuam que “[...] os problemas estudados não são nunca os problemas vividos e sentidos pela população pesquisada. E esta população em si mesma é percebida e estudada como um problema social do ponto de vista dos que estão no poder [...]” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 1999, p. 19). A partir dessas premissas, considere a atuação dos participantes envolvidos na pesquisa como agentes de decisão, incumbidos de pensar as questões da pesquisa e refletir sobre as possíveis alternativas pedagógicas que sucederiam durante o processo da pesquisa.

Esse posicionamento que coloca os participantes da pesquisa como interveniente das decisões, está de acordo com os fundamentos da Pesquisa Participante. Silva (1986) afirma que esse tipo de pesquisa tem sua origem no movimento das Ciências Sociais, por volta da década de 1960, momento que a ciência, nos moldes positivista, estava sendo protestada. Surge, então, um modelo que contrapõe o conhecimento neutro, objetivo, livre de juízo de valores e de implicações sociopolíticas, pautados no distanciamento entre sujeito-objeto. Há, no entanto, um novo modo de conceber e produzir o conhecimento, com posicionamentos político-ideológicos

de seus agentes, pela história e cultura. Nesse sentido, a pesquisa não deve ser “[...] pura, autônoma ou neutra, pois é seriamente marcada pela sociedade e, como tal, reflete e expressa inevitavelmente as suas características e reflete suas contradições [...]” (SILVA, 1986, p. 19). Então, pode-se inferir que a pesquisa participante não coaduna com as determinações fixadas pelo positivismo, pois se direciona para a realidade social dos participantes, suas experiências, sua cultura e seus modos de vida. A relação entre os participantes e o pesquisador acontece num mesmo plano, horizontal, pois ambos são da mesma natureza. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento, neste tipo de pesquisa, não se faz no isolamento do participante, mas na presença com o comprometimento efetivo de suas vivências e necessidades sociais cotidianas.

Na América latina, a PP desenvolveu-se, prioritariamente, na área educacional e, no Brasil, Paulo Freire (1921-1997) foi o precursor desse processo. Sua expansão progrediu nas comunidades eclesiais de base, com o movimento sindical, com o surgimento de novos partidos políticos e com os movimentos sociais da década de 1970, que culminou no processo de redemocratização do país. A respeito disso, Demo (2008, p. 10) pondera que:

A atenção para a PP no Brasil coincidiu com a abertura democrática e teve, sem dúvida, o gosto amargo da recuperação do tempo perdido com a ditadura militar em termos da cidadania popular. Como de praxe, a preocupação desenvolve-se no âmbito da educação, mas é comum as ciências sociais. A uma educação fortemente reprodutivista, por vezes ostensivamente doutrinadora, cujo protótipo era a “moral e cívica”, pretendia-se contrapor outra comprometida com os oprimidos, cujo patrono obviamente era Paulo Freire.

Paulo Freire (1921-1997) introduziu o pensamento de que a pesquisa deve estar a serviço dos participantes envolvidos, com isso, apresenta a proposta do estabelecimento de uma relação de horizontalidade entre esses participantes. Ou seja, a pesquisa participante requer uma atitude de cumplicidade entre pesquisador e participante pesquisado; para sua realização é preciso ter como ponto inicial: a parceria. Nesse sentido, Freire (1999, p. 36) pontua que:

Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo da pesquisa altera a “pureza” dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora, em consequência [sic], os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta.

Freire (1999) vem romper com essa ideia de que os pesquisadores acadêmicos são os sujeitos de criação e decisão do conhecimento da realidade e que, os participantes pesquisados são meros instrumentos para se obter uma informação sobre a realidade. O que ele traz é a busca por uma interlocução carregada de sentidos e significados partilháveis.

Nesse fundamento, Oliveira (2009) afirma que o pesquisador, dentro de seu compromisso político, ético e social para a melhoria das condições de vida, superação da desigualdade e discriminação das comunidades pesquisadas, deve, para além do compartilhamento de informações como retorno à comunidade, demonstrar a efetiva contribuição social da sua pesquisa. Nas palavras de Oliveira (2009, p. 317),

[...] O retorno à comunidade dos ganhos ou resultados desses trabalhos não se dá, exclusivamente, no terreno do compartilhamento de informações, mas também na efetiva contribuição social, que deve ser anunciada na justificativa do trabalho, prevista na metodologia e verificada em seus resultados. 12

Dentro da perspectiva apresentada, a PP, ao se posicionar a serviço dos projetos educativos emancipatórios, coloca em evidência as tensões e disputas de poder nas estruturas hierárquicas das instituições sociais e no meio científico, em busca de alternativas possíveis para uma vida digna e feliz.

Esses preceitos de Freire (1999) alinham-se aos posicionamentos defendidos por Fazenda (2012) no que se refere à constituição de parceria no fundamento de uma proposta interdisciplinar. Esse alicerce se fundamenta na tentativa de avivar o diálogo com outros saberes que não estamos habituados, e nesse ensaio a possibilidade de interpenetração delas. Conforme a autora, “[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na arte de pesquisar [...]” (FAZENDA, 2012, p. 69). Em suma, a parceria no trabalho interdisciplinar é uma necessidade de trocas constantes entre os participantes envolvidos no processo. É nesse sentido que encaminho minha proposta de intervenção.

Além disso, a PP e a metodologia interdisciplinar permitem ao pesquisador maior aproximação com os participantes da pesquisa, diminuindo o processo dominativo, impositivo da pesquisa tradicional, pois se utiliza de uma gama de ferramentas para a produção dos dados. Demo (1984, p. 67) aponta que uma das pertinências da pesquisa participante é o “[...] esforço por dirimir a diferença entre sujeito e objeto na pesquisa, na constante insinuação de que tal diferença já conotaria um processo dominativo”.

Compactuo com o entendimento dos autores de recusa ao mito da neutralidade e objetividade científica nas ciências sociais, e da necessidade do (a) pesquisador (a) assumir uma vontade e uma intencionalidade política para com sua pesquisa. Devemos buscar apreender a lógica dinâmica e contraditória do “[...] discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os

outros atores, visando a despertar nos dominados o desejo de mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 1999, p. 25).

Demo (1984) nos chama a atenção para um ponto de partida que é imprescindível a qualquer pesquisador que adote a PP com o intuito de reduzir a diferença entre o participante e objeto: a cultura. Toda comunidade, pessoa, tem história, sabedoria, identidade, cultura e tem algo a oferecer, pois tem conteúdo próprio, ninguém será uma tábula rasa, ignorante, no sentido de não possuir histórias e vivências já consolidadas.

Conforme Freire (1999), a pesquisa deve incidir a partir da realidade concreta, na relação dialética entre objetividade e subjetividade, não admitindo, portanto, que os grupos populares sejam reduzidos a meros objetos da pesquisa, uma vez que não podemos conhecer a realidade que vivem a não ser com eles. Pois, a partir da perspectiva libertadora, a pesquisa tem como sujeitos cognoscentes os pesquisadores profissionais e os grupos populares, e o objeto a ser desvelado, a realidade concreta.

Nesse sentido, a pesquisa não apresentou uma definição fechada de métodos ou percursos investigativos, ou seja, pré-definidos, ao passo que fui avançando, apropriava-me de conceitos, métodos e instrumentos das diversas áreas possíveis.

3.1 EM CENA: OS CAMINHOS DESCOBERTOS

Após tracejar as concepções teóricas e metodológicas que auxiliaram as ações no desenvolvimento da pesquisa, refleti e trilhei caminhos que me conduziram até o desfecho do estudo. Conseqüentemente, neste subcapítulo, apresento as alternativas experimentadas para que se fizesse possível a produção dos dados da pesquisa fundamentados nos pressupostos adotados.

A primeira preocupação foi com o local que intercorreriam as atividades da pesquisa. Essa inquietude não perdurou por muito tempo, pois optei como lugar da pesquisa a Escola na qual atuo como professora de Educação Física. Por que a escolha desta escola? Por ser o espaço da minha atuação profissional; por ter uma relação de diálogo com a equipe; por conhecer o contexto sociocultural dos alunos; por fazer parte da realidade da escola e; para, além disso, pelo entendimento da equipe gestora de que o projeto seria uma oportunidade para os participantes escolares repensarem algumas demandas no processo ensino e aprendizagem.

Outra apreensão relacionou-se com à questão histórica do Reis de Boi, pois encontrei poucos registros que versavam sobre essa temática. Nesse panorama, a opção foi realizar uma pesquisa histórica com fontes orais para resguardar o trabalho no contexto escolar. Recorri àqueles que vivem essa prática, que são os integrantes dos grupos de Reis de Boi, no contexto da região, no caso, São Mateus e Conceição da Barra. Essa predileção pelas fontes não oficiais e orais se relaciona com o entendimento de que o homem produz a história a partir de diversas fontes e que, essa “[...] diversidade de testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele [...]” (BLOCH, 2001, p.79). Foi desta maneira que conduzi a pesquisa na tentativa de compreender essa prática cultural, a partir do que o ‘homem diz’, suas histórias, suas experiências que ‘informa sobre ele’, seu ponto de vista sobre o mundo a partir de suas vivências.

Para uma aproximação com os integrantes dos grupos de Reis de Boi acompanhei algumas apresentações do ciclo de Reis de Boi nos municípios de São Mateus e em Conceição da Barra, entre o final do ano de 2017 e início de 2018. Anterior ao ciclo, na novena da festa de São Benedito (26/12/2017), presenciei a apresentação do grupo de Reis de Boi dos Laudêncio⁹. No ano de 2018 participei da Festa de Santos Reis que aconteceu entre os dias 03 a 06 de janeiro, no bairro Pedra D’Água no município de São Mateus, festa essa que marca a abertura do ciclo de apresentações dos grupos de Reis de Boi. Nos dias 19 e 20 de janeiro, estive na festa de São Benedito e São Sebastião em Itaúnas - Conceição da Barra¹⁰. Ainda assisti a algumas apresentações em casas de devotos nos dias 05, 12, 26 e 27 de janeiro. Nesses momentos, aproveitei para conseguir o contato telefônico e conversar (rapidamente e informalmente) com os Mestres de Reis de Boi. Todas as informações de que me atentava compilei no diário de campo. Posterior ao ciclo de apresentações dos grupos estabeleci contato com os mestres e agendei entrevistas com aqueles que se colocaram à disposição, para posteriormente, estruturar o capítulo relativo a prática cultural¹¹.

Estabelecidos os contatos com os integrantes dos grupos, realizei 03 (três) entrevistas semiestruturadas¹² com seus representantes. Tendo em vista a necessidade de aprofundamento

⁹ Esse grupo de Reis de Boi é da Comunidade do divino Espírito Santo. Tem como Mestre o Sr. Luiz dos Santos.

¹⁰ O município de Conceição da Barra é reconhecido pela Lei 10.660 de 25 de maio de 2017 como Capital Estadual da Diversidade Folclórica. A comemoração em homenagem ao padroeiro da Vila de Itaúnas que é celebrada no dia 20 de janeiro, reúne diversos grupos de Ticumbi, Reis de Bois, Jongo, Alardo e Roda de Capoeira.

¹¹ Entre os meses de dezembro de 2018 e fevereiro de 2019 continuei acompanhando as apresentações dos grupos de Reis de Boi, não mais com o propósito de adquirir contatos para entrevistas e compor o trabalho escrito da pesquisa, mas para estar próxima aos grupos e com o intuito de desenvolver outra atividade que não se relacionava diretamente com a pesquisa.

¹² Ver APENDICE A.

na temática em questão, foi necessário dialogar diretamente com “a fonte”. Nesse sentido, o uso da entrevista semiestruturada foi um recurso imprescindível no processo de produção dos dados para a pesquisa, pois consiste em questionamentos básicos que se relacionam com o tema da pesquisa e realçam o assunto ao qual se tem interesse e, além disso, proporciona melhor organização e interação com o entrevistado no desenrolar da pesquisa, as informações são menos condicionadas e se complementam na interlocução (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 1990-1991).

Para manter preservada a identidade dos participantes no decorrer da pesquisa, elaborei um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)¹³ que foi assinado. No caso das crianças, utilizei o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz de Menores de Idade que foram assinados pelos responsáveis¹⁴. Durante a análise dos dados, quando necessário identificar, utilizei nomes fictícios. No caso dos Mestres de Reis de Boi, ao mencionar sobre a identificação fictícia no decorrer das entrevistas, eles preferiram que seus nomes fossem os verdadeiros. Essa autorização dos Mestres está registrada no áudio de suas respectivas entrevistas.

Mesmo com o termo de uso de imagem e voz assinado pelos responsáveis dos menores, a partir do entendimento da proposta de Kramer (2002, p. 51) busquei evidenciar esses participantes na pesquisa, pois a criança, para a autora,

[...] é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes.

Nesse sentido, ao reconhecer as crianças enquanto sujeitos plenos de conhecimento e autenticidade, a melhor estratégia para identificá-las foi a partir do uso de pseudônimos, pois caracterizá-las por números, letras ou nomes que não foram escolhidos por elas “[...] nega a sua condição de sujeito, desconsidera sua identidade [...]” (KRAMER, 2002, p. 46-47). Com esse entendimento, para possibilitar se identificarem na pesquisa, em uma aula de Educação Física, oportunistei que cada aluno escolhesse um nome de bicho que mais gostou do Reis de Boi ou das histórias de bichos do autor Hermógenes Lima da Fonseca, para assim, ser identificado na pesquisa. Os nomes de bichos escolhidos pelos alunos foram: Boi, Cachorro, Cobra, Coelho, Gato, Jacaré, Lobisomem, Macaco, Mulinha, Onça, Sapo e Tartaruga. Essa ação não gerou

¹³ Ver APENDICE B.

¹⁴ Ver APENDICE C.

constrangimento aos alunos, pois foi realizada de maneira lúdica e contextualizada com a temática do projeto.

Quanto a identificação dos professores escolhi nome de flores que, a priori, tinham significado próximo às suas características pessoais¹⁵, no entanto, alguns preferiram fazer a troca, por não gostar da flor e escolheram outra.

Após a aproximação histórica com temática pesquisada, voltei a atenção para a seleção da turma a se desenvolver a intervenção. Diante da análise da Proposta Referência para a Construção do Plano de Ensino da Educação Física Municipal de São Mateus/ES (2015), optei pela turma do 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que na proposta referência encontra-se a recomendação de no terceiro trimestre anual desenvolver o conteúdo temático: atividades rítmicas, expressivas e culturais, tendo nos temas conceituais – as Práticas Corporais da Cultura Local: Danças – o Jongo; a Folia de Reis; o Reis de Boi e; a Dança Afro. Assim, meu olhar se voltou para esse ano, em específico. Observei na Proposta Referência (2015) que o Reis de Boi é sugerido a ser trabalhado, também, no 9º ano do Ensino Fundamental, entretanto, ao considerar minha atuação profissional com a Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, logo desconsiderei a possibilidade de intervenção nesta etapa da Educação Básica.

Na escola a qual a pesquisa foi desenvolvida, no ano de 2018, tiveram duas turmas de 1º anos (A e B), apesar disso acompanhei o desenvolvimento da proposta com o 1º ano “B”, pois a professora regente desta turma se colocou à disposição para contribuir no desenvolvimento das ações da pesquisa¹⁶. Além disso, sou a professora da disciplina de Educação Física dessa turma e na turma ‘A’ era outro professor.

É importante destacar que a proposta inicial abrangia, apenas, o desenvolvimento das atividades com uma turma do 1º ano ‘B’, com a professora regente desta turma e os professores de áreas específicas, que no caso da escola são: Artes, Educação Física, Filosofia e Musicalização. No entanto, a movimentação em torno da temática instigou o interesse de outros professores, o que proporcionou a ampliação das intervenções e a pensar, conforme Morin (2015), na

¹⁵ Seguem os nomes: Violeta (lealdade, modéstia, simplicidade, simpatia), Tussilagem (amor de mãe, preocupação), Girassol (dignidade, glória, homenagem, devoção), Gladiolo (sinceridade, força de caráter), Margarida (amor inocente, gentileza), Alyssum (valor), Gerânio (ultrapassar dificuldades), Lótus (pureza espiritual), Bromélia (inspiração, resistência), Begônia (timidez, inocência, lealdade no amor), Hortênsia (capricho).

¹⁶ A priori, o intuito da proposta era para ser desenvolvida apenas com uma turma do turno vespertino, mas, posteriormente, os demais professores foram se disponibilizando e se interessando a trabalhar com a temática.

complexidade e na imprevisibilidade das relações que são estabelecidas nesse espaço, conforme veremos mais adiante.

Logo depois, comecei a pensar sobre como seria a atuação dentro do espaço tempo da escola. Com o entendimento de que a pesquisa interdisciplinar é um movimento de desejo, de atitude, como aponta Fazenda (1995), adotei, então, algumas posturas que foram movimentadas pela leitura das teorias já mencionadas.

Próximo ao início do ano letivo de 2018 entrei em contato com a direção da escola. O intuito era saber se haveria a possibilidade de em um dos dias de planejamento coletivo abrir espaço para conversarmos sobre a temática da pesquisa com o grupo do turno vespertino. Prontamente a direção aceitou a proposta, mas solicitou esperar a chegada do novo pedagogo, que ocuparia o cargo de supervisor pedagógico da instituição para o planejamento da ação.

Após a chegada do novo pedagogo no cargo de supervisor pedagógico na escola, conversei a respeito da proposta de intervenção na escola e sobre a necessidade de um momento para fazer uma fala com todos os professores. Ficou acordado que no planejamento coletivo do dia 20 de abril seria disponibilizado um tempo para uma breve apresentação do trabalho aos docentes, com no máximo 20 minutos de duração, pois a programação/assuntos deste planejamento já havia sido pré-determinada pela Secretaria Municipal de Educação, devido a algumas demandas urgentes com relação à reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Antes do planejamento coletivo fui apresentando a ideia da temática aos professores, individualmente, e como seria a proposta de trabalho dentro da perspectiva interdisciplinar. No entanto, esse movimento particularizado, não alcançou uma resposta positiva dos professores quanto a sua participação no processo.

No dia do planejamento coletivo, a princípio, a diretora se pronunciou sobre a programação delineada para aquele dia, assim como, a respeito do seu consentimento para o desenvolvimento da pesquisa na escola, assim como, da disponibilização de alguns minutos para a apresentação da proposta. Então, oficialmente, a proposição foi apresentada à equipe. Posterior às boas-vindas e exibição de um vídeo para reflexão, foi apresentado o material em *PowerPoint* sobre a temática da pesquisa. Ao passo que o material foi sendo apresentado, foram realizadas interferências por alguns professores e estabelecemos um diálogo sobre suas dúvidas e anseios

a respeito do tema. Ao término, fiz o convite aos professores presentes¹⁷ a participarem da proposta de intervenção desta pesquisa. A professora do 2º ano afirmou que iria participar da ação, pois conforme a mesma é “apaixonada pela estética dessa prática” (diário de campo)¹⁸. O professor de Artes, por sua vez, reafirmou sua participação. Os demais professores disseram que iriam analisar melhor a proposta. Esse momento foi registrado em diário de campo.

Nesse planejamento acordamos alguns pontos: que o desenvolvimento da proposta seria realizada no período de 27 de agosto a 28 de setembro de 2018; que elaboraria um plano de intervenção e traçaria metas para o desenvolvimento das ações a serem desenvolvidas, bem como, o cronograma e, posteriormente, apresentaria e planejaria com cada professor as atividades que seriam trabalhadas em cada disciplina, pois não tínhamos mais oportunidade de planejamento coletivo antes de iniciar o projeto.

Posterior a essa reunião, mantive contato com os professores individualmente e continuei o processo de ‘convencimento’ para participarem da proposta de intervenção. Entre as muitas ‘idas e vindas’ os professores que acolheram ao estímulo de fazer parte do movimento e se integraram a projeto foram: o professor de Artes¹⁹; a professora de Educação Física (1º ano B e 3º ano A); o professor de Educação Física (4º ano A); o professor de Filosofia; o professor de Musicalização e; as professoras regentes das turmas dos 1º anos (A e B), 2º ano A, 3º ano A e do 4º ano A do turno vespertino. Esse processo de convencimento também teve auxílio dos professores que estavam presentes no planejamento coletivo, pois começaram a discutir entre eles (em seus momentos de conversas e planejamentos individuais) acerca da proposta. Alegavam que o desenvolvimento do trabalho com a temática do Reis de Boi seria importante por ser diferente de tudo o que já tinham desenvolvido na escola e, também, por ser um assunto que faz parte do contexto da cultura local. Essas conversas em momentos informais propiciaram

¹⁷ Nesse dia as professoras regentes das turmas dos 1º anos “A” e “B” não se encontravam no planejamento na escola, pois foram convocadas a participarem de um treinamento sobre alfabetização na EMEF “João Pinto Bandeira”. Os professores de Educação Física, Filosofia e Musicalização também não estavam presentes, pois nesse dia (sexta-feira) eles trabalham em outra unidade de ensino. Na reunião estavam presentes: as *professoras* regentes do 2º, 3º e 4º anos e; os professores das áreas específicas de: Português, Matemática e Geografia da turma do 6º ano do Programa de Regularização de Fluxo Escolar (PREFES). O convite aos professores que não estavam presentes nessa reunião foi feito posteriormente e individualmente nos momentos de planejamento de cada um.

¹⁸ DIÁRIO DE CAMPO. **Apresentação da proposta de intervenção no planejamento coletivo.** Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 20 abr. 2018.

¹⁹ Quando a proposta foi apresentada oficialmente, o professor efetivo da disciplina de Artes confirmou sua participação, no entanto, antes do início do projeto, ele precisou fazer cirurgia e ficou de licença por alguns meses. Foi necessário a Secretaria de Educação encaminhar para a escola uma professora de Designação Temporária (DT), que preferiu não participar das atividades do projeto.

aos professores que ainda não tinham aceitado fazer parte do trabalho a se integrarem no processo.

Determinados os participantes da pesquisa, voltei-me a construção do plano de intervenção. Essa organização buscou atender aos pressupostos da PP e da interdisciplinaridade, ou seja, a parceria, o diálogo. Adotada essa perspectiva, a elaboração aconteceu na seguinte formatação: estruturei um esboço das ações que seriam realizadas (conforme combinado com os professores) e; posterior ‘reformulamos’ em conjunto. Inicialmente, a ideia era de realizar as discussões para a elaboração de toda a proposta com os professores nos dias destinados a planejamentos coletivos conforme o calendário escolar, no entanto, por haver uma pauta pré-definida pela Secretaria de Educação para a maioria desses dias e algumas datas serem alteradas devido à necessidade da secretaria e da escola, não foi possível alcançar esse propósito. Diante desse panorama, a aspiração em reunir todos os docentes em um único momento para discutirmos e planejarmos em conjunto, não foi exequível. Recorremos a Parente (2010) para chamar a atenção de que o tempo escolar é uma construção humana, por isso, é passível de transformação e, é necessário buscar inovações políticas para produzir alternativas para a construção de tempos escolares mais humanos e mais atentos às necessidades dos diferentes sujeitos escolares para a produção de um projeto educativo emancipatório.

Outra realidade que contribuiu para que os professores não fossem reunidos num mesmo momento foi por nem todos os docentes de áreas específicas, terem uma carga horária de 25 horas semanal, num mesmo turno ou numa mesma escola, sendo necessário trabalhar em mais de uma instituição de ensino ou em mais um turno, para ter essa carga horária completa. Sendo assim, geralmente, os professores de áreas específicas não estavam na escola nos mesmos dias. Essa situação inviabilizou o encontro desses profissionais. Esse tipo de organização, nos moldes apontados, contribui para o distanciamento entre os professores e dificulta o processo de ações que sejam integradas e visem uma educação voltada para a integralidade dos sujeitos nos aspectos, científicos, sociais, culturais. Parente (2010) alinha que a forma de organização da escola, ou seja, o seu tempo, parte das necessidades históricas que a determinam. Nesse sentido, essa forma de organização do tempo de trabalho do professor atende a uma necessidade do sistema educacional, mas não é a adequada para o docente desenvolver o seu trabalho.

Para que essas alternativas pedagógicas fossem pensadas e implementadas, houve necessidade de me movimentar no tempo escolar denominado planejamento. Eles aconteceram dentro dos moldes formais, no espaço escolar, assim como fora desse ambiente, isso foi necessário para

que eu pudesse articular as ações de forma mais representativa, dado que o tempo escolar apresenta uma diversidade de demandas didáticas e burocráticas a serem cumpridas pelos professores. O planejamento é um ato valioso para o processo de ensino e aprendizagem, pois traduz a organização das ações e o posicionamento político dos professores e da escola frente as questões que serão trabalhadas com os discentes. Conforme Paulo Freire (2001), o planejamento vai além de uma mera organização pedagógica das ações a serem desenvolvidas, é um ato político, que para o autor não tem neutralidade e direciona a educação, possibilita ao professor a tomada de decisão frente ao seu comprometimento com uma educação emancipatória, pois para Freire (2001, p. 35),

É exatamente esta necessidade de ir mais além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza – diretividade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.

Nesse sentido, o planejar traz as possibilidades de educar para a conscientização e mudança ou para a manutenção das relações de dominação política, econômica e cultural que caracterizam a sociedade capitalista. Por esse ângulo, o nosso posicionamento frente as atividades planejadas traduziu a nossa intencionalidade em colocar a cultura local como uma temática possível no cotidiano escolar para fortalecimento de uma educação emancipatória dos educandos.

Ainda discorrendo sobre o tempo escolar, a organização dos horários das aulas de acordo com as disciplinas que compõem o currículo, fechados e sem possibilidade de alterações²⁰, inviabilizou o acompanhamento de algumas intervenções. Entendo que, a partir dessa forma de organização da vida escolar, não era possível, por parte dos gestores escolares, minha liberação das atribuições profissionais para observar as aulas relacionadas à temática para, posteriormente, analisá-las, sem uma designação da Secretaria Municipal de Educação. Contudo, em algumas situações, consegui fazer uma ‘fissura nesse engessamento’ e desenvolvi ações²¹ fora das gavetas, ou seja, organizamos e produzimos possibilidades de ajustamentos do tempo e do espaço escolar (MORIN, 2015). Aproximando a teoria de Boaventura de Sousa Santos (1996b) dessa questão, posso afirmar que esse tipo de situação no espaço escolar desestabilizou a forma de pensar e realizar a organização da vida escolar e desenvolveu nos

²⁰ Ressalto que esses horários são organizados conforme a disponibilidade do professor que, na maioria dos casos, ministram aulas em outras instituições, o que não possibilita a troca de dias de aula. Para que isso acontecesse seria necessário um acordo entre os profissionais e as instituições, mas como isso seria temporário, não foi possível reorganizar esse quadro para que houvesse o acompanhamento de algumas aulas por mim, pois teríamos muito desgaste para tal mudança.

²¹ Oficinas; visita de estudo; pintura do quadro; confecção de flores e chapéus e; ensaios.

participantes a capacidade de espanto e indignação e a vontade de rebeldia e inconformismo, frente à incapacidade de movimentação de horário para o desenvolvimento de algumas ações educativas que foram superadas a partir de um novo modelo de relacionamento entre os saberes, os sujeitos escolares e grupos sociais.

Essa configuração, que privou o encontro e o diálogo coletivo entre os professores de áreas específicas e regentes, me moveu a uma comunicação mais individualizada como ferramenta para motivar os docentes a participarem do projeto, a partir de uma interação entre os sujeitos escolares condicionados pelo contexto vivido que, de acordo com Fazenda (2012), as interações são necessárias para se aproximarem as áreas de conhecimento, tanto quanto as experiências de vida desses sujeitos. Esse diálogo, na maioria dos casos, aconteceu nos momentos de planejamentos específicos de cada professor. Eu, enquanto interessada que a proposta fosse possível, me deslocava até os professores e, num gesto simples, abordava-os apresentando a possibilidade do desenvolvimento do trabalho com a tematização do Reis de Boi e da integração das disciplinas curriculares na proposta, mas nem todos, a priori, deram uma resposta positiva e definitiva de colaborar com o projeto.

Os planejamentos realizados culminaram em ideias que posteriormente se traduziram em ações para o desenvolvimento da proposta de trabalho com o Reis de Boi. Entretanto, algumas dessas ações planejadas foram inviabilizadas durante o desenrolar das atividades em decorrência da complexidade da dinâmica escolar, pois espaço escolar possui ‘vidas’ com um impulso constante, cheio de surpresas e redirecionamentos (Morin, 2015). Em síntese, nem tudo o que foi previsto como estratégia metodológica aconteceu conforme o esperado nesse contexto. O pensamento de Libâneo (1994, p. 221) sobre essa dinâmica expressa que “[...] o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Nesse sentido, durante todo o desenvolvimento da pesquisa houve esse movimento de adequação das atividades para que pudéssemos atingir os objetivos da proposta.

Um dos obstáculos que impossibilitou o desenvolvimento de algumas ações planejadas foram as demandas burocráticas da escola, ou seja, o cumprimento de prazos com relação ao encerramento do trimestre, avaliações, lançamento de conteúdos, notas e faltas no sistema (que ainda não funcionava adequadamente). Essas atividades que fazem parte do sistema de organização do espaço-tempo escolar, dificultaram o desenvolvimento de algumas atividades

relacionadas ao projeto. Entendo que é necessária uma organização do tempo e do espaço escolar, pois esse ambiente é uma unidade social que reúne pessoas que carregam consigo suas subjetividades e visam alcançar objetivos educacionais. Sobre a organização escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 316) argumentam que “Assim, a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.” A escola precisa ter o seu sistema de organização porque é um espaço de ensino e aprendizagem e na compreensão de Paro (2007) a educação é adotada como apropriação da cultura, ou seja, os conhecimentos produzidos pelo homem historicamente. Esta instituição, constituída de pessoas, necessita ser organizada de forma a garantir o alcance de objetivos comuns que contemplem, de certa forma, a formação do homem para a vida em sociedade.

Apresento, como outro ponto que dificulta o desenvolvimento de atividades educativas que possam fortalecer um projeto educativo emancipatório aos discentes na escola, a adoção, por parte do sistema educacional, de projetos e materiais didático-pedagógicos que não fazem parte da realidade local e, são implantados nas escolas sem a devida reflexão e preparação dos profissionais, dificultam o desenvolvimento de atividades educativas que possam fortalecer um projeto educativo emancipatório aos discentes. No caso do município de São Mateus, no ano de 2018, foi adotado o livro do Pacto pela Aprendizagem do Espírito Santo (PAES), priorizado para o trabalho com os alunos do 1º ano do ensino fundamental. Esse material trouxe a realidade do estado do Ceará para a escola e, além disso, ofertou uma formação não satisfatória para os professores desenvolverem seu trabalho com o material, conforme fala da professora Girassol: “Nós fomos lá um dia, eles falaram algumas coisas sobre o material e só. Depois disso, tivemos que trabalhar o material sem nenhum apoio” (diário de campo)²². Acredito que os investimentos em materiais oriundos de outras realidades deveriam ser traduzidos em pesquisas e elaboração de dados da realidade local, tendo em vista a presença de um Centro Universitário Federal na localidade.

A partir do entendimento da obra de Moreira e Candau (2008, p. 23) a escolha desse material estava imbricada de questões políticas e, com essas escolhas hierarquizadas, vozes de muitos grupos sociais locais foram silenciadas e seus saberes foram colocados como indignos de

²² DIÁRIO DE CAMPO. **O quadro, o cantarolar no vazio do corredor**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 20 abr. 2018.

entrarem nas salas de aulas e de serem ensinados e aprendidos. Para além da questão de um ensino que não leve em consideração a realidade cultural local, esse instrumento provocou angústia nas professoras regentes, haja vista que tinha a necessidade de cumprimento do calendário proposto para sua execução. Conforme a professora Girassol, esses prazos deveriam ser cumpridos à risca, pois existia uma equipe de fiscalização da Secretaria Municipal de Educação que poderia ir até a escola verificar se os prazos estavam sendo cumpridos a qualquer momento (informação verbal).

Quando pensamos na organização escolar não podemos deixar de considerar que nesse lugar existe o que Parente (2010) apresenta como tempo escolar. Esse tempo é concebido a partir de uma construção sócio-histórica e cultural que se expressa sob diferentes dimensões, ou seja, na multiplicidade de tempos que existem nesse espaço que vão desde o calendário escolar até os intervalos entre cada aula. Sob essa lógica, entendo que o calendário escolar tem importância para o processo de planejamento das atividades educativas do currículo, pois é a partir dele que os diferentes tempos são organizados na escola. Nele estão contempladas algumas datas reservadas para dias de estudos e conselho de classe, porém as atividades para algumas dessas datas são pré-programadas pela Secretaria Municipal de Educação, no caso de São Mateus, inviabilizando em determinadas situações que a escola pudesse pensar e discutir suas questões internas de forma mais abrangente, fazendo o que Sousa Santos (2010) configura como o silenciamento das vozes que estão no espaço-tempo da escola e, é preciso transformar essas relações de poder desigual em relações partilhadas.

Durante o processo de intervenções observei e ajudei no desenvolvimento das ações pedagógicas, na turma do 1º ano B, em todas as aulas que envolveram a temática da proposta. Nesse tipo de observação participante, conforme assinala Brandão (1984), o pesquisador procura se tornar membro do grupo a ser pesquisado, passa a vivenciar, participar, fazer parte das relações sociais a qual investiga, atuando como se fosse um deles, com o intento de entender as ações no contexto da situação observada. Compartilhando o cotidiano dos participantes, das suas representações sociais, as condições tornam-se mais favoráveis à observação e os comportamentos são menos adulterados (BRANDÃO, 1984).

Concomitante as observações participantes, foi necessário realizar o registro das relações vividas no contexto da sala de aula, para isso o diário de campo se tornou uma importante ferramenta no processo que, conforme Minayo (2016, p.65), “[...] nada mais é do que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações

que não fazem parte do material formal de entrevistas [...]”, essa autora ainda contribui com a afirmativa de que nele devem ser compiladas: “[...] observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais” MINAYO, 2014, p. 100). As anotações das relações estabelecidas no desenvolvimento das aulas foram necessários para a sistematização e detalhamento dos acontecimentos para que não rúissem no esquecimento e, posteriormente, pudessem sustentar as análises (TRIVIÑOS, 1987).

Em decorrência das atividades que estavam sendo desenvolvidas com a temática do Reis de Boi, as professoras Violeta e Tussilagem propagandearam o trabalho durante o conselho de classe do dia 17 de setembro de 2018²³. Com essa exposição, houve interesse por parte da equipe matutina que o projeto fosse desenvolvido, também, para esse turno e realizasse uma culminância ao término das atividades. Na reunião com a equipe da tarde, a diretora escolar teceu elogios ao trabalho desenvolvido pelo grupo e solicitou que se eu tivesse interesse e disponibilidade para conversar com a supervisora pedagógica da manhã, era para comparecer na escola para traçar estratégias de trabalho.

Com o propósito de discutir a possibilidade de desenvolvimento da temática no turno matutino, procurei a supervisora pedagógica. A realidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental é diferente dos Anos Iniciais, pois a cada horário é um professor de uma disciplina e enquadrar a temática naquela formatação de distribuição de aulas seria um pouco complicado, tendo em vista que os professores já estavam com seus conteúdos programados em desenvolvimento. Uma alternativa para a inserção da temática nesse turno, depois de algum tempo de conversa, foi de realizar no dia 28 de setembro uma apresentação da temática aos alunos em formato de uma palestra, para que assim os discentes e os docentes pudessem ter acesso ao assunto²⁴. Paralelamente, discutimos a viabilidade de realizar a culminância do projeto. Decidimos que a data seria no dia 20 de outubro de 2018 devido a algumas outras demandas que já estavam agendadas para o espaço escola. E, após conversa com os professores, finalizaríamos a programação.

²³ Essas duas professoras também trabalham no turno matutino.

²⁴ Os professores deste turno que se disponibilizaram a trabalhar foram: a professora de Português (Violeta), o professor de História (Lótus) e a professora de Artes (Begônia). A professora Violeta conhecia a prática apenas por nome, mas nunca presenciou uma apresentação; o professor Lótus não era da região, por isso não a conhecia; a professora Begônia já assistiu apresentações.

Conforme o acordado, no dia 28 de setembro aconteceu a palestra para os alunos do matutino. A coordenadora de turno organizou uma escala de horários para que as turmas fossem assistir a palestra e o professor do horário as acompanhou durante a apresentação/discussão. Nesse ínterim, os professores que tinham interesse em desenvolver o trabalho com a temática já foram me sinalizando as ações que seriam desenvolvidas com as turmas. A professora de Português apontou que iria desenvolver uma releitura do Reis de Boi a partir do viés político e a produção de cordéis; o professor de História trabalharia com a temática da diversidade cultural e iria incluí-la, também, no Projeto Jovens Poetas; a professora de Artes apresentou sua proposta de desenvolver atividades de produção de obras de artes, confecção de pandeiros e chapéus.

A partir dessas indicações organizamos a programação do encerramento das atividades do projeto²⁵. Porém, devido a algumas questões pessoais, a professora Bromélia esteve afastada da escola nas duas semanas que antecederam ao encerramento, sendo necessário cancelar as apresentações que seriam realizadas por suas turmas. Por esse motivo, houve apenas a apresentação das crianças do turno vespertino.

Fotografia 1 – Apresentação da brincadeira Reis de Boi dos alunos turno vespertino.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Além das crianças, o grupo de Reis de Boi do Mestre Nilo, do município de Conceição da Barra, apresentou-se no dia da culminância, para assim, realizar o desejo dos alunos de prestigiarem uma apresentação de um “grupo de verdade”, como eles mesmos afirmavam.

²⁵ Ver APENDICE D

Fotografia 2 – Apresentação do Grupo de Reis de Boi do Mestre Nilo – Conceição da Barra-ES



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 3 – Alunos e brincantes do Grupo de Reis de Boi do Mestre Nilo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Posterior ao evento, realizei uma roda de conversa com os professores do turno vespertino para fazermos uma avaliação do processo. A conversa foi gravada em áudio e transcrita posteriormente.

É interessante registrar que o trabalho desenvolvido com as crianças na escola não ficou apenas nos limites dos muros escolares, pois fomos convidados pela professora de História do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) para uma apresentação cultural de abertura no “Dia da Consciência Negra e Dia Internacional de Combate à Violência Contra a Mulher”, realizado no dia 20 de novembro de 2018.

Fotografia 4 – Apresentação de Reis de Boi no evento do IFES



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Todo o percurso realizado pelos participantes da pesquisa foi trilhado na perspectiva de dar visibilidade àqueles que, nessa complexidade que é o ambiente escolar, buscaram alternativas possíveis para que a proposta fosse desenvolvida (MORIN, 2015; SOUSA SANTOS, 2011).

4 REIS DE BOI: SÓ POR AQUI TEM!

Antes de apresentar o Reis de Boi, dedicarei alguns parágrafos para discorrer a respeito das concepções teóricas e metodológicas que foram adotadas para orientar a busca pelas informações sobre essa prática cultural.

Para me inteirar das especificidades dessa manifestação cultural em São Mateus e municípios vizinhos, realizei uma busca na internet dos trabalhos de duas pesquisadoras vinculadas a área de Artes que escrevem à respeito da temática²⁶, no entanto, não alcancei uma quantidade de material satisfatório, na minha concepção, para discorrer sobre o Reis de Boi. As obras encontradas estão listadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos sobre o Reis de Boi

AUTOR	TÍTULO	ANO	PUBLICADO
ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros da; ABREU, José Roberto Gonçalves de	Reis de Boi: por uma interpretação da cultura	2011	Anais do Seminário Nacional da Pós-graduação em Ciências Sociais da UFES. V.1, n. 1, 2011.
ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros da	O Artista Popular: reinvenções e as novas apropriações dos Reis de Boi	2013	IX EHA - Encontro de História da Arte – UNICAMP
ZORDAN, Ana Rita Vitor de Assis; ZIMERER, Fabiane Vasconcelos Salume	O Reis de Boi em São Mateus	2013	Universidade Federal do Espírito Santo Curso de Artes Visuais Licenciatura – EAD - Centro de Artes
ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros da	Reis de Boi: do popular à religiosidade	2014	Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v. 15, n.1, p.22 - 34 jan./jun. 2014, ISSN 1982-5560.
ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros da; DIAS, Carla da Costa	Reis de Boi em São Mateus: motivação, fé e devoção	2014	Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.
ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros da; ABREU, José Roberto Gonçalves de	Reis de Boi: tempo de festa	2014	Revista Scientiarum História VII. 2014 . ISSN 2176-1248

²⁶ Antes de começar a levantar dados a respeito da temática fui informada por um professor da Rede de Ensino de São Mateus sobre as duas pesquisadoras da temática na região, o que me ajudou a nortear a busca pelos trabalhos.

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos sobre o Reis de Boi (continuação)

AUTOR	TITULO	ANO	PUBLICADO
ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros da	Pra Lá e Pra Cá vem meu boi dançar!	2015	In: V Reunião Equatorial de Antropologia e XIV Reunião dos Antropólogos do Norte e Nordeste, 2015, Maceió.
ZORDAN, Ana Rita Vitor de Assis; ZIMERER, Fabiane Vasconcelos Salume	Reis de Boi no Norte do Espírito Santo	2015	Revista Guará, n. 4, 2015.
ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros da; GUIMARÃES, Helenise Monteiro	Entre Sons e Imagens: saberes e práticas coletivas dos Reis de Boi	2016	Trabalho apresentado no II Encontro de Antropologia Visual da América Amazônica, realizado entre os dias 25 e 27 de outubro de 2016, Belém/PA.
ZIMERER, Fabiane Vasconcelos Salume	Elementos Estéticos e Relações Simbólicas no Ritual do Reis de Boi	2017	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Artes

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Tais trabalhos descrevem e articulam essa manifestação às formas de vivências, simbologias e relações sociais dos grupos de Reis de Bois.

Na pretensão de compreender mais concretamente as representações que tal manifestação tem para os seus praticantes, procurei me aproximar ao convívio daqueles que cultivam essa prática: os brincantes²⁷ de Reis de Bois, para obter afinidade com a temática e os participantes. No mês de janeiro do ano de 2018 acompanhei as apresentações de Reis de Boi que aconteceram pela cidade de São Mateus e Conceição da Barra. Durante esse período de festejos em homenagem aos Santos Reis, estabeleci contato com alguns integrantes dos grupos e, posteriormente, agendei entrevista para que pudessem me contar suas experiências, suas histórias.

Esse posicionamento de buscar aproximação com os brincantes de Reis de Boi para construir – a partir da oralidade acerca de suas histórias de vida – um saber sobre essa prática cultural foi movido pela leitura da obra de Marc Bloch (2001) que, em sentido inverso a corrente de pensamento positivista que preconizava a escrita da história a partir dos documentos considerados oficiais, defende a existência de uma diversidade de fontes históricas que auxiliam os historiadores a revisitar o passado a partir do presente, pois os seres humanos em sua

²⁷ É importante esclarecer que neste trabalho me referi à manifestação “Reis de Boi” como “brincadeira” e os participantes dos grupos como “brincantes”, pois conforme Rocha (2013, p.02) descreve, “[...] Os integrantes dos grupos de Reis de Boi declaram “nós brincamos os Reis”.

temporalidade produzem suas marcas culturais e isso é objeto, fonte de pesquisa. Com esse entendimento procurei, então, aparato na história oral para o desenvolvimento deste capítulo.

É preciso deixar claro que ao buscar os relatos dos brincantes, ou seja, as suas histórias, entendo que com essa opção entrei no campo das incertezas, da dúvida e das contradições, pois não estava em uma busca por verdades absolutas dos fatos, mas pela procura de sentimentos e acontecimentos narrados por aquele que a vivenciou, pois conforme Benjamin (2008, p. 224) “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele foi de fato”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”, ou seja, perigo do aniquilamento da existência da tradição. E o que me direciona a essa reminiscência é a memória, pois sem ela não há como buscar a identidade pessoal e social. É caracterizada pela ligação da linguagem, memória, história e o tempo. Pois, conforme Benjamin (2008), a memória coletiva perpassa pela individual, uma vez que não há um único narrador e existem várias versões de um mesmo momento histórico transpassadas por várias histórias e experiências individuais.

Para recorrer a essa memória individual que também é coletiva, a história oral foi um aparato importante para orientar o estudo na busca por escutar e registrar as lembranças e experiências das pessoas que vivem à margem do poder – as vozes ocultas - assim, suas experiências podem ser acessíveis a outras pessoas. Nesse sentido, ao identificar e credibilizar esse saber do Reis de Boi, ampliamos e tornamos menos parcial nosso conhecimento das diferentes práticas e atores sociais na medida em que permite conhecer melhor o que existe em determinada realidade, levando ao reconhecimento de mais possibilidades emancipatórias do que as anteriormente disponíveis, dos conhecimentos tidos comumente por não científico (SOUSA SANTOS, 2010).

O historiador Paul Thompson (1992), no livro *A voz do Passado*, aborda o método e o significado da história feita com base no uso das fontes orais. Sua obra é um mapa orientador do uso científico do relato oral como fonte de pesquisa. Conforme Freitas (1992) destacou no prefácio da referida obra, Thompson é um “historiador-missionário”, que sabe ouvir as pessoas e considera que toda história depende de sua finalidade social, que por vezes é obscura. São notáveis as lacunas na apresentação pública da história - os silêncios - e Thompson acredita que por meio da história das pessoas comuns é possível dar voz a esses silêncios e compreender as mudanças que se passam na coletividade. Mas, a História Oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada, no entanto, pode ser um meio de transformar o conteúdo e a finalidade da história.

A história oral, conforme Alberti (2005), atinge a memória humana e a sua capacidade de rememorar o vivido, os temas ocorridos na contemporaneidade, num passado não muito distante, que a memória dos sujeitos seja capaz de rememorar. Com o uso do procedimento metodológico da história oral na busca por registrar as memórias da prática cultural Reis de Boi, procurei perpetuar as impressões, as lembranças, as experiências dos sujeitos que compartilharam seus conhecimentos, a partir de entrevistas com pessoas que, conforme Alberti (2005, p.18),

[...] participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas, etc. à luz de depoimentos de pessoas que dele participaram ou os testemunharam.

Nessa linha de pensamento, Pollack (1989) indica que a história oral oportuniza as memórias subalternas, das classes minoritárias que não são possibilitadas pela memória coletiva da ‘memória oficial’. Portanto, as memórias coletivas do passado que se quer salvaguardar, se integra em tentativas de se definir e reforçar o sentimento de pertencimento entre as coletividades, manter a coesão com o objetivo de definir seu lugar respectivo, defendendo as fronteiras daquilo que o grupo tem em comum.

A pesquisa foi conduzida a partir da perspectiva de conceder a palavra àqueles que foram silenciados pela história oficial, ou como nos diria Sousa Santos (2010), pelos colonizadores e, Benjamin (2008) os vencedores, trata-se de trazer à tona as experiências sobre essa manifestação por aqueles que a vivem.

Nesse contexto, no capítulo “Reis de Boi: só por aqui tem!” para contextualizar a cidade mencionada no trabalho, há uma breve apresentação da história de São Mateus. Além disso, são apresentadas as práticas culturais que fazem parte da realidade do estado, com destaque na descrição da brincadeira Reis de Boi, a partir das experiências de alguns brincantes.

4.1 NOTAS SOBRE SÃO MATEUS

São Mateus foi uma das primeiras cidades a ser colonizada pelos portugueses no Brasil. A região era detentora de uma grande população indígena, dentre os quais estavam os temidos Botocudos. Salim (2006, p.96) esclarece que

[...] a capitania do Espírito Santo apresentava grande parte do seu território recoberto de vegetação nativa, a ocupação restringia-se a uma estreita faixa litorânea, delimitada

ao sul pela Vila de Itapemirim e ao norte por São Mateus, apresentando uma população escassa. O interior, principalmente o norte na região às margens do Rio Doce, era habitado por grupos de índios Botocudo, que encontravam nessas matas ainda intocadas pela colonização, um abrigo seguro.

Essa região foi cenário de muitos conflitos entre os índios e os colonizadores no decorrer do período colonial, e conforme Salim (2006) na proporção em que a colonização expandia-se rumo ao interior da capitania, os conflitos tornavam-se mais violentos.

O rio São Mateus ou rio Cricaré²⁸ tinha boa navegabilidade. O seu porto fluvial situava-se na povoação de São Mateus e possuía uma localização privilegiada próximo à costa brasileira. Esses fatores foram imprescindíveis para transformá-lo na via de escoamento da produção agrícola de São Mateus e o que possibilitou estabelecer e consolidar relações comerciais (RUSSO, 2011; CÔGO, 2007). O porto da povoação de São Mateus teve sua importância para o desenvolvimento local, naquele momento, como nos apresenta Russo (2011, p. 19):

[...] O porto foi o responsável pelo futuro desenvolvimento econômico, social e político regional, com seu comércio ativo no largo à beira do rio, já que se tratava de um porto fluvial, atrelado a outro marítimo, servindo de entreposto comercial não só para as fazendas, mas também para as embarcações que transitavam a costa brasileira, principalmente entre as províncias da Bahia e do Rio de Janeiro.

Em 1764 São Mateus deixou de ser uma povoação e foi elevada à categoria de vila, a partir de então, passou a ser subordinada a jurisdição da Capitania de Porto Seguro. Somente em 1823 voltou a fazer parte, neste momento, da Província do Espírito Santo - a antiga Capitania do Espírito Santo (RUSSO, 2011; NARDOTO, LIMA, 1999). Esse distanciamento, por mais de meio século, afastou a região do contexto da província capixaba e lhe conferiu certa peculiaridade regional, em virtude da incorporação intensificada de aspectos da cultura baiana (RUSSO, 2011).

O período que a Vila de São Mateus esteve sob o comando de Porto Seguro foi, notoriamente, de grande crescimento econômico em consonância com a expansão e exportação da cultura da farinha da mandioca, ou seja, nesse ínterim houve o desenvolvimento das atividades produtivas e comerciais, pois de acordo com Russo (2011, p. 23):

[...] durante o tempo em que São Mateus esteve sob a jurisdição de Porto Seguro (1764 - 1823) ocorreu um crescimento das atividades produtivas e comerciais. Neste período, a região ganhou certo impulso com a implantação de fazendas e sítios de cana-de-açúcar e mandioca, registrando também, a existência de um relativo contingente de escravos. Foram dados alguns incentivos para que colonos se estabelecessem nas terras localizadas entre a vila e o mar, havendo ainda a imigração de famílias baianas para a região.

²⁸ Em tupi significa *kiri-kerê* - aquele que é propenso a dormir, ou seja, “dorminhoco”.

O retorno da região de São Mateus à jurisdição capixaba simbolizou uma condição de “salvação da pátria”, pois em contraste ao cenário de paralisação econômica vivida pela Província do Espírito Santo nas primeiras décadas do século XIX, na região, se evidenciava um período de expansão econômica. Essa situação propiciou, no entanto, muitos recursos à província que se encontrava em situação insatisfatória. Assim, a vila passou a suprir, em parte, as rendas perdidas pela desintegração das Vilas de Campos dos Goitacazes e de São João da Barra que passaram a ser vinculadas a Província do Rio de Janeiro (RUSSO, 2011).

São Mateus se tornou o centro das atenções da Província do Espírito Santo, pois em 1835 foi criada a Comarca de São Mateus, tal como, a Comarca de Itapemirim (CUNHA, 1994). O autor menciona que a região era um “[...] oásis de prosperidade no tumulto em que vivia a província [...]” (CUNHA, 1994, p. 32), pois por estar localizada no interior e pelo quase isolamento que se vivia, quase não foi afetada pelas epidemias de cólera e varíola que atingiram os centros mais desenvolvidos e, além disso, a sua agricultura continuava respondendo como principal alicerce da economia (CUNHA 1994).

Devido às circunstâncias econômicas, em 1848 foi ascendida à posição de município, desfrutando de uma significativa notoriedade política na Província do Espírito Santo (RUSSO, 2011).

A entrada da cultura do café ocasionou novas possibilidades de desenvolvimento a toda província e passou a ser o principal produto de exportação a partir de 1854, sendo intensificada sua produção na década de 1870²⁹.

A chegada dos africanos aconteceu através do porto desde o período colonial e se intensificou no decorrer do século XIX³⁰, em especial, após o impedimento do tráfico transatlântico entre o período de 1850 até a abolição da escravatura (RUSSO, 2011). A expansão cafeeira na província capixaba provocou a ampliação da escravidão e na formação de poucos, mas legitimados, grupos oligárquicos com grande propriedade rural fundamentada na escravista.

O comércio negreiro em São Mateus era próspero e havia empresas especializadas nesse tipo

²⁹ Nesta conjuntura favorável, um dos primeiros fazendeiros a fazer investimentos no café nas terras a oeste foi Antonio Rodrigues da Cunha, o Barão de Aimorés, como já destacamos. A partir de sua fazenda, denominada Cachoeira do Cravo, onde já se cultivava cana-de-açúcar (RUSSO, 2011).

³⁰ Segundo o recenseamento realizado pelo Presidente da Província, Inácio Accioli de Vasconcellos em 1827 e registrado em sua *Memória Estatística da Província do Espírito Santo escrita no anno de 1828*, a população parda cativa de São Mateus era de 666 indivíduos e a negra cativa de 2361 indivíduos, ou seja, um total de 3027 escravos, para uma população de 6255 pessoas (RUSSO, 2011, p. 23).

de revendo. Podemos observar em Cunha (1994) que ao chegar um navio negreiro ao porto parecia uma festa, pois toda população, compradores e curiosos ali estavam reunidos. Depois de desembarcados, os negros eram levados ao mercado e eram examinados pela condição física e até origem tribal. Russo (2011) ao analisar a documentação cartorial de São Mateus sobre a escravidão no período entre 1863 e 1888 encontrou o registro de 15 empresas-firmas responsáveis pela comercialização dos negros que foram tomados como escravos nessa época. A mesma autora ao avaliar os documentos do Fundo Fazenda (do Arquivo Público do Espírito Santo/APEES), sobre São Mateus na segunda metade do século XIX, observou que houve uma quantidade considerável de transações comerciais envolvendo escravos, mas o que lhe chamou a atenção foi a expressiva ocorrência de ‘exportação de escravos’, assim como, o volume de impostos sobre esse tipo de transação, a partir dessa análise pondera que “[...] uma região que chega a „exportar“ escravos devia dispor de um razoável número dos mesmos para esse tipo de atividade.” (RUSSO, 2011, p. 37). Essa constatação, conforme a autora, remete incertamente “[...] a algumas deduções presentes na história oral da região, segundo a qual existiam fazendas reprodutoras de escravos em São Mateus, citando como exemplo o caso da Fazenda Boa Esperança”³¹ (RUSSO, 2011, p. 38).

Na década de 1860 a produção de café era o carro chefe na província do Espírito Santo, pois houve um aumento considerável em sua produtividade e, para arcar com esse crescimento era necessário a obtenção de mão-de-obra para a manutenção das lavouras cafeeiras, então, o mercado de escravo era algo importantíssimo nesse processo. Os indícios da grande presença dos negros e da escravidão em São Mateus podem ser constatados nas fortes manifestações de resistência à escravidão, tais como a formação de um considerável número de quilombos na região e do enfrentamento de escravos com os seus senhores proprietários, como também a existência de um expressivo movimento abolicionista regional (RUSSO, 2011).

Segundo Silva (2006), as comunidades da região que é denominada por “Sapê do Norte” conglomeram os municípios de Conceição da Barra e São Mateus, e

[...] caracteriza-se pela relação entre sociedade e meio ambiente que pode ser traduzida por formas tradicionais de ocupação, resistência étnica, trato com a terra, ciclos festivos, organização religiosa [...] como um território étnico - confluência entre ocupação histórica ligada à escravidão e a formação de uma identidade quilombola.

A herança cultural dessas comunidades nos municípios de Conceição da Barra e São Mateus,

³¹ Conforme nota da autora essa informação foi concedida oralmente por Maciel de Aguiar, e foi verificada a mesma informação na obra desse autor Os Últimos Zumbis: a saga dos negros do Vale do Cricaré durante a escravidão. Porto Seguro: Brasil-Cultura, 2001.

mantém vivas as histórias e a cultura de seu povo. Maciel de Aguiar (2001) na sua obra “Os Últimos Zumbis” aborda sobre a formação social e econômica dos quilombos em São Mateus. Em geral, os quilombos se organizavam de forma cooperativista, com economia de subsistência, com pequenos roçados onde tinham um plantio diversificado para o sustento familiar e das criações (economia familiar).

Nessa estrutura de comunidade quilombola os negros puderam manter muitas tradições de seus ancestrais, assim como, incorporar outras práticas culturais no seu contexto sociocultural. Essas trocas e a perpetuação das suas tradições contribuíram para o processo de afirmação da sua identidade. Podemos citar, como exemplo, a prática cultural Reis de Boi, a partir da pesquisa de Osvaldo Martins de Oliveira (2009) que investigou essa manifestação no norte do Espírito Santo e apontou que nas comunidades quilombolas, foi apropriada pelos brincantes e reinventada como uma tradição sua. Em sua pesquisa, Oliveira (2009, p.29) trabalhou com narrativas dos moradores da região, dentre eles Caboquinho³² que, em sua fala, se remeteu a origem do Reis de Boi e sua relação desde a infância com essa prática cultural:

Essa brincadeira vem de muitos anos. Quando eu nasci já encontrei ela. Por isso ela vem continuando e a gente vem continuando com ela. Isso é brincadeira de africano, rapaz [...] Isso é coisa de preto, porque os quilombos faz parte de preto, mesmo. Faz parte de Nagô, mesmo. O povo da África é tudo preto, mesmo. (Caboquinho. Bairro Quilombo, Povoado de Sant’Anna. Conceição da Barra, 03/01/09).

Em Zimerer (2017, p. 112) encontrei a colocação de que “A ênfase dada à origem ibérica do Reis de Boi faz com que a contribuição do negro nessa prática cultural seja invisibilizada e diminuída [...]”, e apresentou que nessa prática há conservação de “[...] elementos estéticos, simbólicos e artísticos, que evidenciam a contribuição do negro em seu ritual [...]”, pois o Reis de Boi é uma prática cultural proveniente da junção de elementos trazidos pelos portugueses, africanos, indígenas e amalgamados em solo brasileiro, não sendo uma prática ibérica pura, pois a contribuição do negro se firma através da corporeidade, da musicalidade e da visualidade presentes no ritual – com o cantar-dançar-batucar indissociável em todos os momentos – contribuindo assim para um discurso menos excludente para seus integrantes (ZIMERER,

³² Nome de Batismo Raulindo Guilherme, já falecido, até o ano de 2009 cuidava da bicharada do Reis de Boi do Mateus de Ernesto e mantinha uma Mesa do Caboclo em Santana. Conforme Rodrigues (2016) o Sr. Tião de Véio lhe explicou que Mesa de Caboclos é aquela que trabalha com caboclos e montada, dentro do terreno, perto da casa do chefe. Rodrigues (2016) salienta que é possível de que essa mesa se aproxime dos antigos Candomblés de Caboclos da Bahia e, decerto, com a atual Umbanda. Informações disponíveis em: <http://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/9881/1/tese_10298_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20QUILOMBOLAS%20E%20JONGUEIROS%20-%20uma%20etnografia%20nas%20comunidades%20de%20Linharinho%20e%20Porto%20Grande%20-%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20da%20Barra%20-%20ES20170113-115335.pdf>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

2017). Nesse sentido, podemos articular o pensamento de Zimerer (2017) com os pressupostos da teoria de Sousa Santos (2010), pois essa prática cultural apresenta silenciamentos existentes pela sobreposição da cultura ibérica a cultura afro, perpetuando de certa forma a invisibilidade dos elementos afro que compõem a brincadeira.

4.2 UM BREVE PANORAMA DO REIS DE BOI NA HISTÓRIA LOCAL

O estado do Espírito Santo possui um riquíssimo patrimônio cultural material e imaterial. Podemos encontrar no Atlas do Folclore Capixaba uma variedade dessas manifestações, tais como: danças, folguedos, artesanatos e festas populares tradicionais (CAPAI, 2009). Rocha e Dias (2014, p. 3) afirmam que esse estado “[...] reflete uma situação semelhante no que tange a composição da identidade brasileira, singularizada por sua riqueza de influências culturais (re) inventadas ao longo das gerações e dos tempos.” Essa rica herança cultural advém da mistura de costumes e tradições dos indígenas, dos africanos e dos imigrantes (pomeranos, italianos, alemães etc.) que se estabilizaram no Estado.

As principais manifestações culturais do Espírito Santo, conforme Capai (2009), são as danças: açoriana; alemã; bate-flechas; capoeira; congo; holandesa; italiana; jaraguá; jongo e caxambu; mineiro-pau; polonesa; pomerana; portuguesa e; quadrilha. Os folguedos: Alardo de São Sebastião; Boi Pintadinho; Charola de São Sebastião; Folia de Reis; Pastorinhas; Reis de Boi; Ternos de Reis e; Ticumbí.

O registro e a divulgação dessas práticas culturais no estado do Espírito Santo só foi possível devido a alguns pioneiros nessa arte, são eles: Guilherme Santos Neves³³; Hermógenes Lima da Fonseca³⁴. Dentre eles quero destacar Hermógenes, mais conhecido como Mestre Armojo. O realce a esse folclorista é condigno por ser natural de Itaúnas – Conceição da Barra - e por buscar evidenciar e lutar para a perpetuação da cultura local.

³³ Guilherme Santos Neves nasceu no município de Baixo Guandu, ES, em 14 de setembro de 1906, e faleceu em Vitória, em 21 de novembro de 1989. Foi pesquisador do folclore capixaba desde 1940. Em 1946 fundou o Centro Capixaba de Folclore; em 1948, fundou o boletim *Folclore*, do qual foi editor até o seu último número, lançado em 1982. Informações retiradas em: < <http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/guilherme-santos-neves-bibliografia.html>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2019.

³⁴ Nasceu em 1916 e faleceu em 1996, cresceu em meio às tradições populares de Itaúnas - Conceição da Barra. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo e da Comissão Espírito-Santense de Folclore. Seu esforço em registrar e incentivar a cultura popular lhe rendeu, inclusive, um posto na “santíssima trindade do folclore capixaba”, ao lado do escritor e pesquisador Guilherme Santos Neves e do historiador Renato Pacheco. Nas intervenções dos projetos utilizei a obra “História de Bichos”, de Hermógenes.

Dentre a diversidade de manifestações culturais do estado do Espírito Santo, mais especificamente da região norte, o Reis de Boi é uma prática cultural que possui sua singularidade e está presente, mais particularmente, nos municípios de Conceição da Barra e São Mateus. No Atlas do Folclore Capixaba encontrei que a origem do Reis de Boi é do teatro popular medieval da península ibérica. É um auto em homenagem aos Santos Reis que une a temática dos reisados ao auto do Bumba-meu-Boi (CAPAI, 2009). Para Cascudo (2012) essa prática cultural apresenta as seguintes características que a enquadra na categoria dos reisados: cantam e dançam no período e no dia de Santos Reis. Para Passarelli (2006) no Reis de Boi há dois momentos díspares: o primeiro momento que se assemelha a Folia de Reis, onde se faz o pedido de abrição de portas, saudações aos moradores e as louvações; no segundo, há mais ludicidade e dramática com as apresentações que se aproximam com as que são desenvolvidas no Bumba-meu-Boi. Rocha e Guimarães (2016) e Zordan e Zimerer (2013) relacionam esses dois momentos como o “sagrado” e o “profano” e afirmam que são nessas características que se observa a singularidade do Reis de Boi na região.

Nos escritos de Rocha e Abreu (2014, p. 02) há a afirmação de que nas manifestações culturais do Espírito Santo existe uma forte mesclagem cultural, e “No caso do Reis de Boi, a multiplicidade de referências étnicas, imaginários, referências do cotidiano, religiosidade, talvez seja esse um dos motivos que justificam a presença de tantos grupos dessa manifestação.” No Reis de Boi há presença de elementos das culturas europeias, africanas e indígenas, sendo o Boi a personagem marcante que em cada região do País tem suas particularidades, pois conforme Neves (2008, p. 102):

O Reis de Boi que vimos ali representado assemelha-se aos Bumbas-meu-Boi do norte e do nordeste. Claramente se verifica que a Catirina deve ser a mesma Tia Catarina do Bumba baiano e a Mãe Catarina do Bumba do Maranhão. Mas o ponto de referência mais estreito está no Boi – figura central nos dois autos populares. Como nos Bumbas-meu-Boi, o animal do Reis de boi entra em cena, dança, cabrioleia, dá marradas e, lá pras tantas morre.

Neves (2008, p. 103) ainda complementa que “[...] Num e noutro folguedo, o Boi ressuscita, e torna a dançar e a dar marradas nas figuras e nos assistentes.”

No Brasil existe uma diversidade de práticas culturais que tem no boi a figura central, segundo Andrade (2002) o boi é o ‘animal nacional por primazia’ e Cascudo (2012) apresenta-o como o motivador de festividades locais com a presença da pecuária. Sua origem está associada às culturas ibéricas, com integração das principais matrizes étnicas que constituem a base de formação do povo brasileiro: a indígena, a portuguesa e a africana. É o motivo das danças

dramáticas no País e adquire diferenças regionais desde a nomenclatura até os aspectos da própria dança, mas o enredo primitivo é mantido: a morte e ressurreição do boi.

As apresentações do Reis de Boi no norte do Espírito Santo se iniciam, popularmente, no dia 06 de janeiro, dia dos Santos Reis, e se estendem até o dia 03 de fevereiro, que no catolicismo é o dia de São Brás, santo considerado protetor da garganta. Porém, tanto a data de início quanto de término desse ciclo tem suas flexibilizações. Dependendo do dia da semana que a festividade de Santos Reis acontece, os grupos antecipam o início das apresentações, conforme nos foi relatado por seu Antônio³⁵ em entrevista: “[...] Tem vezes que a gente sai até antes, no dia 2, dia 4, porque às vezes começa início de semana, aí já pega 4, 6” (informação verbal), tendo os integrantes uma jornada de trabalho semanal, resta-lhes apenas o final de semana para realizar as apresentações. Quanto ao término do ciclo, seu Antônio relatou que alguns grupos não seguem esse período temporal que, tradicionalmente, é verificado nessa prática cultural, eles continuam com apresentações esporádicas durante todo o ano: “É, uns tempos a gente brincava até São Braz que é 3 de fevereiro, parava aí, não se brincava mais, mas, hoje tá rolando, hoje. [...] Nós faz um combinado e tá indo [...] não tem encerramento [...]” (informação verbal). Então, pode-se alegar que o período de apresentações de alguns grupos acontecem durante todo o ano, desde que sejam convidados e a data seja agendada com antecedência, pois são realizadas nas sextas e sábado, devido ao trabalho dos brincantes. Os grupos não pedem remuneração para a realização das apresentações, a não ser que quem convida ofereça ajuda para a locomoção, mas é tradição oferecer um jantar ou um lanche farto para todos os integrantes do grupo e os demais convidados. Para melhor visualizar o ciclo, segue uma esquematização da sistematização temporal das apresentações dos grupos de Reis de Boi.

Quadro 2: Ciclo de apresentações do Reis de Boi

Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março a outubro
Período de preparação para o início do ciclo		Ciclo de apresentações do Reis de Boi		Período de apresentações esporádicas
Ensaios; confecção das indumentárias; composição das marchas...		06/01 – festa de Santos Reis (início do ciclo)	03/02 – Festa de São Brás (encerramento do ciclo)	Apresentações em festas e demais localidades

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das informações produzidas nas entrevistas.

³⁵ CONCEIÇÃO, Antônio. **Reis de Boi**. 2018. Entrevista concedida a Marli Quinquim, Conceição da Barra, 12 abr. 2018.

É interessante ressaltar que, mesmo realizando apresentações esporádicas durante o ano, as marchas não mudam, ou seja, elas só compõem novas marchas quando se aproxima o início de um novo ciclo.

É perceptível o sincretismo religioso existente entre os brincantes de Reis de Boi, pois alguns deles também são integrantes de grupos de jongo, numa coexistência de devoções diferentes para além de trocas culturais, conforme Rocha (2011, p.25) “[...] com o culto a São Benedito protetor dos negros e aos Santos Reis, louvação à São Sebastião [...]”. Enquanto acompanhava as apresentações de Reis de Boi, em especial, em Itaúnas e Conceição da Barra, foi possível observar esse sincretismo, pois em praticamente todas as exibições dos grupos que presenciei boa parte dos integrantes dos grupos de Jongo, também eram do grupo de Reis de Boi e, em alguns momentos, não tinham tempo hábil para trocar as indumentárias para participar da apresentação da outra prática cultural.

Com relação à quantidade de grupos de Reis de Boi da região, mapeei os seguintes grupos, tanto da cidade de Conceição da Barra, quanto da cidade de São Mateus, conforme quadro que segue:

Quadro 3: Grupos de Reis de Boi do município de Conceição da Barra (2017 – 2018)

NOME DO GRUPO	MESTRE	LOCAL
Reis de Boi do Nilo	Mestre Nilo	Conceição da Barra
Reis de Boi da Vila	Mestre Lucas Maia	Conceição da Barra
Reis de Boi de Mestre Antônio Conceição	Mestre Antônio Conceição	Conceição da Barra
Reis de Boi de Mestre Neném	Mestre Neném	Conceição da Barra
Reis de Boi de Mestre Tião de Véio	Mestre Tião de Véio	Conceição da Barra
Reis de Boi das Barreiras	Mestre Dito	Conceição da Barra

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4: Grupos de Reis de Bois do município de São Mateus (2017 – 2018)

NOME DO GRUPO	MESTRE	LOCAL
Reis de Boi de José Bernardo	Mestre José Bernardo Sobrinho	São Mateus
Reis de Boi dos Laudêncios	Mestre Luiz dos Santos	São Mateus
Reis de Boi de Valentim	Mestre Louzival Passos de Souza	São Mateus
Reis de Boi de Ailton de Luzia	Mestre Ailton	São Mateus
Reis de Boi de Barreiras	Mestre Benedito Gomes dos Santos	São Mateus
Reis de Boi de Paixão	Mestre Paixão Bispo Correia	São Mateus
Reis de Boi Antônio Galdino	Mestre Antônio Galdino	São Mateus

Quadro 4: Grupos de Reis de Bois do município de São Mateus (2017 – 2018) - (continuação)

NOME DO GRUPO	MESTRE	LOCAL
Reis de Boi de Juca e Mateus Nascimento	Mestre Mateus Nascimento	São Mateus
Reis de Boi de Maria Justina	Mestre Maria Justina da Conceição	São Mateus
Reis de Boi dos Machados	Mestre Domingos Machados	São Mateus

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Durante o acompanhamento das apresentações dos grupos, pelas festividades e nas entrevistas, foram mencionados outros grupos de Reis de Boi que, por diversos motivos, não se apresentaram nesse ano de 2018, sendo assim, são considerados desativados e não foram incluídos nos quadros. Isso não significa que o grupo “acabou”, apenas que em virtude de alguma circunstância não conseguiram se organizar para participar desse ciclo anual. Muitas são as dificuldades que os grupos encontram para conseguir se organizar, por exemplo: falta de recurso para confecção das indumentárias, falta de tocador (sanfona/violão), falta de alguém para ser o guia, dentre outras. Conforme o Senhor Luiz Santos³⁶, Mestre do grupo de Reis de Boi dos Laudêncios, “[...] é muito difícil conseguir tocador [...] e alguns deles querem receber para tocar, não querem mais só brincar” (informação verbal).

É importante, e necessário, que o grupo se organize antecipadamente ao início do ciclo de apresentações para os ensaios, pois toda a brincadeira do Reis de Boi segue uma ritualidade que precisa ser bem definida, entendida e praticada pelos brincantes. O ritual das apresentações segue uma sequência pré-definida e quase idêntica a todos os grupos de Reis de Boi, podendo variar conforme local e realidade de onde forem se apresentar, tendo a seguinte encadeação, conforme Capai (2009, p. 172): “Marcha de Entrada”; “Descante”, com ritmo marcado pelo pandeiro; “Marcha de Ombro”; “Baiá”; “Marcha de roda”; “Marcha do vaqueiro”; “Marcha de Boi”; “Marcha de Chamada dos Bichos” e; “Canto de Retirada”. Com relação à nomenclatura das marchas que marcam os diferentes momentos da brincadeira, percebe-se uma variação entre o que está na literatura e o que é vivenciado pelos grupos, como mencionado pelo Sr. Antônio em conversa:

Depois do som de porta tenho descante, depois do descante tem a entrada do salão, depois tem a rotação do meio de salão, depois vem a marcha de ombro, entendeu?! Aí tem mais uma marcha dentro do salão, depois tem a marcha para chamar o vaqueiro, aí vem umas quatro partes com o vaqueiro falando, entendeu?! Aí depois, você faz com uma retirada, faz com duas retiradas ou quatro retiradas, aí vem mais 4 retiradas aí. Por isso que tem tanta Marcha, e aí você tem que tá ligado para não antecipar uma antes da outra (informação verbal).

³⁶ SANTOS, Luiz. **Reis de Boi**. 2018. Entrevista concedida a Marli Quinquim, São Mateus, 25 de ago. 2018.

Essas variações na forma de pronunciar e dar nome aos diferentes tempos na brincadeira não indica, na prática, mudança na forma de apresentar, ou seja, a ritualidade mesmo que denominada diferente segue o mesmo padrão.

Geralmente os grupos de Reis de Boi têm, aproximadamente, entre 15 e 30 integrantes, os quais têm funções distintas na apresentação, sendo: o Mestre, os Marujos, o Violeiro, o Sanfoneiro, o Patrão: dono ou responsável local, residência ou entidade que recebe a visita dos Reis de Boi. As demais personagens são: o Vaqueiro, a Catirina, o Boi, os bichos (ROCHA, 2014a).

Durante a realização das entrevistas com os brincantes de Reis de Boi percebi, em seus relatos, que essa tradição é disseminada de uma geração a outra a partir da oralidade. Os saberes dessa prática são ensinados aos mais jovens e as crianças que convivem com os grupos pelos mais velhos, posteriormente, assumem a condição de Mestre e outras funções no grupo. A fala emocionada do Sr. Antônio ao se referir a um de seus alunos, que no ano de 2018 foi Mestre de um grupo de Reis de Boi em Itaúnas, demonstra essa situação: “[...] Porque menino que a gente treinou lá, hoje é mestre de um grupo. [...] então, ele foi aluno por dois meses, mas foi aluno que passou pela nossa mão. E, aí a gente só tem satisfação em dizer que deu resultado, deu fruto e demais [...]” (informação verbal).

A maioria dos participantes dos grupos são pessoas da mesma família, o que é considerado um fator primordial e determinante para a perpetuação do Reis de Boi. Cada membro do grupo contribui de forma diferente. Mas, pessoas que não são membros das famílias responsáveis pelos grupos também são aceitas, desde que assumam compromisso com a prática.

Na próxima sessão destacarei as festas que marcam o calendário de apresentações dos grupos de Reis de Boi, sendo a festa em devoção aos Santos Reis no Bairro Pedra D’Água em São Mateus, a Festa de São Sebastião em Itaúnas – Conceição da Barra.

4.3 FESTEJOS QUE MARCAM O CICLO DO REIS DE BOI

4.3.1 A Festa em Devoção aos Santos Reis no Bairro Pedra D’Água em São Mateus

Em São Mateus acontece todos os anos no bairro Pedra D’Água, no dia 06 de janeiro ou o sábado mais próximo a essa data, a festa de Santos Reis. Nessa festividade em homenagem ao padroeiro da comunidade é realizado o encontro dos grupos de Reis de Boi da Cidade e região.

Essa festa possui alguns momentos característicos: a missa, a procissão até o leito do rio e a apresentação dos grupos de Reis ao público presente.

O início da festividade, no dia destinado a celebrar os Santos Reis, se dá com a solenidade da Santa Missa que acontece de forma campal na praça que se localiza em frente à igreja. Após os ritos litúrgicos iniciais, o presidente da celebração convida os devotos a seguirem em procissão até as margens do rio Cricaré. Todos caminham fazendo orações e entoando cantos ao som dos pandeiros e violões. Ao chegar à beira do rio, todos param e o padre faz uma oração e, logo após, retornam até a tenda montada na praça para dar continuidade à missa.

Ao término da missa, costumeiramente, começam as apresentações dos grupos de Reis de Boi que intercorrem dentro e fora da igreja. Porém, no ano de 2018 dois grupos se apresentaram antes do início da missa. Conforme explicação do vice-coordenador da comunidade de Santos Reis, Sr. Robertinho, essa variação aconteceu por causa da quantidade de grupos de Reis de Boi que se apresentariam no dia.

A organização das apresentações acontece na seguinte configuração: o primeiro grupo começa sua exibição em frente à porta da igreja (que está fechada), se posicionam sempre em duplas, formando duas fileiras, com a seguinte distribuição dos brincantes: sanfoneiro e violeiro, guias e contra-guias e o restante de marujos. Entoam as marchas “O Som do Reis” e o “Descante”; com a abertura da porta, entram cantando a “Marcha de Entrada” que é o pedido de licença, a saudação aos Santos Reis e ajoelham-se diante da imagem do padroeiro, apresentam entre duas a três marchas e depois se retiram. Nesse instante encerra-se o que se entende como o momento sagrado da manifestação. O grupo se direciona até a praça para apresentar a brincadeira do boi e, reúnem-se ao grupo de músicos e marujos os demais personagens da brincadeira para dar continuidade à apresentação. Concomitante, o segundo grupo começa sua encenação em frente à porta da igreja e, assim, os grupos fazem o revezamento de apresentações até que todos tenham realizado os dois momentos da brincadeira.

Nessa festa observei que o ritual da brincadeira é completo, pois os grupos fazem a louvação dentro da igreja aos Santos Reis, como também, realizam a brincadeira do Boi na parte externa a mesma. Ou seja, não há cortes de nenhum momento característico da prática cultural.

4.3.2 A Festa em Devoção a São Sebastião em Itaúnas - Conceição da Barra

Essa festa carrega nuances da Festa em Devoção aos Santos Reis que é o marco inicial do ciclo de apresentações dos Grupos de Reis de Boi. É em homenagem a São Benedito e a São Sebastião. A realização da festa, em especial, a programação cultural, é feita pela Associação de Folclore de Conceição da Barra e conta com os apoios da Secretaria de Estado da Cultura (SECULT), do Banco Banestes e do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Nos dias 19, 20 e 21 de janeiro de 2018 acompanhei a festa em homenagem a São Sebastião com apresentações de grupos folclóricos distintos: Alardo, Ticumbí, Reis de Boi e Jongô. Por esse fator, a festa já se diferencia da Festa de Santos Reis em São Mateus, mas essa não é a única característica que as distinguem.

Percebi que o Reis de Boi (objeto de estudo desta pesquisa) não apresenta todo o seu ritual nessas exibições, pois por terem muitos grupos folclóricos a se apresentarem numa mesma noite, o tempo para a apresentação é cronometrado (apenas 30 minutos para cada grupo de qualquer prática).

Os grupos de Reis de Boi entravam pelo portal (disposto na lateral da praça que fica em frente à igreja de São Sebastião) cantando e tocando e direcionavam-se diretamente para a igreja onde a porta já estava aberta, lá adentravam e se prostravam em adoração a São Sebastião, continuavam a cantar e rapidamente saiam da igreja. Em frente à porta da igreja tinha uma pequena tenda armada, lá continuavam cantando e tocando e, dentro do tempo limite começavam a se retirar, percorrendo o mesmo caminho até o portal onde tinham duas possibilidades: 1) encerravam a apresentação ou; 2) continuavam cantando pelas ruas até a casa de algum morador que os tinham convidado e terminavam a brincadeira.

Importante ressaltar que foi notório o sincretismo existente entre os grupos, em especial, do Reis de Boi e do Jongô, pois os componentes de Jongô, por exemplo, eram também integrantes do Reis de Boi, e o contrário também acontecia. Os grupos entravam e saiam por um portal na lateral da praça. Observei que quando um grupo de Reis de Boi saía o grupo de Jongô já estava à espera e, rapidamente, os integrantes do grupo de Reis se apossavam dos instrumentos característicos do Jongô e retornavam pelo portal.

4.4 A BRINCADEIRA DO REIS DE BOI

Segundo o Sr. Antônio Conceição “[...] para brincar de Reis de Boi tem que ter responsabilidade, compromisso” (informação verbal). Portanto, essa brincadeira precisa de alguns elementos para que o seu “brincar” seja possível.

- **As Vestimentas**

As indumentárias dos componentes dos grupos de Reis de Boi, basicamente, são compostas por: calça, camisa branca de manga longa, colete e chapéu. Há variação nas cores das calças e coletes de cada grupo, justamente para que se diferenciem um do outro. Conforme o Sr. Antônio, tradicionalmente, os grupos devem usar “[...] camisa branca e calça azul, mas cada mestre tem uma opção, cada ano troca e tal” (informação verbal). Os chapéus são adornados com flores artificiais e fitas coloridas. Também usam uma faixa vermelha cruzada sobre o peito. De acordo com alguns Mestres, o chapéu enfeitado é relacionado com as coroas dos Reis Magos, porém outros dizem que o uso do mesmo é por tradição, assim como a fita vermelha cruzada no peito. As fitas coloridas usadas nos chapéus também não tiveram o sentido atribuído pelos Mestres, como é descrito por Zordan e Zimerer (2013, p.90),

As fitas usadas nos chapéus são de todas as cores e nenhum sentido é atribuído a elas, como na *Folia de Reis*, por exemplo, onde o branco é a cor do menino Jesus, que simboliza a paz; o azul claro simboliza Maria Santíssima; o amarelo simboliza o ouro; o vermelho, o incenso e o verde, a mirra, dados a Jesus como presente. A cor preta é proibida na *Folia de Reis*, pois simboliza Herodes, que mandou matar Jesus. Apesar do preto não estar presente nos chapéus dos grupos que entrevistamos, quando perguntados dessa possível relação, negaram e apontaram a dificuldade de encontrar fita de cor preta nas lojas, como razão para essa inexistência.

Nos grupos que tem a participação feminina, elas se vestem, em alguns, com saia da mesma cor da calça dos homens e blusa branca e, em outros, vestem calça e blusa branca.

- **As Personagens**

As personagens do Reis de Boi são: o Mestre; o Sanfoneiro; o Violeiro; os Marujos; o Vaqueiro; a Catirina; o Boi e; os Bichos. Cada personagem é caracterizada pelo uso de objetos e indumentárias específicas que simbolizam o seu papel dentro da brincadeira. A seguir descreverei, de forma breve, as particularidades de cada figura da brincadeira.

- ✓ *O Mestre*

Tradicionalmente, é o “dono” da brincadeira, pois é quem lidera e designa as atividades a serem desenvolvidas pelos membros do grupo. É considerado o guardião dos saberes dessa prática cultural, uma vez que traz consigo os conhecimentos que aprendeu com seus familiares e tem

a incumbência de propagar esses ensinamentos. Caracteristicamente quem compõe o texto das Marchas e direciona o texto e refrão que deve ser respondido pelos marujos, é o cantador. Em suma, o Mestre organiza tudo que se relaciona com o grupo: representa o grupo, agenda ensaios e apresentações, providencia vestimentas e transporte, adquire/faz e armazena os bichos, comparece as reuniões com a prefeitura e na associação, ou seja, cuida de uma forma geral de tudo que se refere a vida do grupo.

✓ *O Sanfoneiro e o Violeiro*

Esses dois músicos, de acordo com os integrantes dos grupos de Reis de Boi, são figuras importantes nas apresentações. Nelas eles ficam um de frente para o outro no início da fila. Há indícios, conforme Zordan e Zimerer (2013) de que, caso esses músicos não compareçam no dia da exibição, em especial, o Sanfoneiro, o grupo de Reis de Boi não se apresenta.

No decorrer do ciclo de apresentações de Reis de Boi percebi uma nuance entre os grupos das cidades de Conceição da Barra e de São Mateus. Nos grupos de Conceição da Barra observei somente a presença do Sanfoneiro, enquanto nos de São Mateus encontrei a presença dos dois: Sanfoneiro e Violeiro, praticamente em todos os grupos.

É perceptível a apreensão dos Mestres de Reis de Boi em relação a esses músicos, pois a cada dia está mais difícil encontrar pessoas que saibam tocar, em especial a sanfona, e que queiram participar do grupo. Por vezes, como cita o Sr. Antônio, os que sabem tocar querem receber para fazer parte do grupo (informação verbal).

✓ *Os Marujos*

Durante a brincadeira do Reis de Boi os Marujos ficam dispostos nas fileiras, logo depois do primeiro par formado pelo Sanfoneiro e Violeiro, temos a seguinte disposição: par de guias, par de contra-guias, seguido por pares de Marujos. As incumbências dessas personagens na apresentação são tocar os instrumentos de percussão e cantar as marchas.

Na maioria dos casos, os Marujos são homens adultos, sendo que em alguns grupos há, também, a presença de crianças e mulheres, mas essas presenças não são obrigatórias.

✓ *O Vaqueiro*

O Vaqueiro já entra na roda sapateando e animando o ambiente, é o interlocutor da brincadeira, é ele que conduz a venda, a morte e a ressurreição do Boi com seus versos improvisados que

ironiza fatos, acontecimentos e pessoas. Maciel de Aguiar (2005, p. 103) descreve como era a atuação do Vaqueiro há algum tempo:

Dentre os personagens, o Pai-Francisco [sic], também conhecido como vaqueiro, ocupa lugar de destaque na preferência do povo que acompanha com entusiasmo as apresentações do Reis-de-Boi, onde ele vira atração da festa, aproveitando a ocasião para “vender o boi” para o dono da casa, sapateando ao som da melodia contagiante, falando em versos hilários e provocativos e, principalmente, “repartindo o boi” – oferecendo-o aos “fregueses”, sempre cobrando pelo seu “serviço” e satirizando os acontecimentos de desagrado da comunidade.

Conforme observei durante as apresentações dos grupos de Reis de Boi, atualmente, o vaqueiro não faz a repartição do boi na brincadeira, apenas faz a oração e o boi ressuscita. Essa mudança é atribuída ao fato de que os vaqueiros não tem mais vocação para inventar versos na hora, ou seja, na improvisação. As falas dos entrevistados remontam a essa conclusão, conforme o Sr. Luís dos Santos “[...] hoje os vaqueiros não sabem fazer rimas, perderam a tradição.” (informação verbal), há preocupação que essa ritualidade seja ‘perdida’ na brincadeira.

O Vaqueiro usa uma máscara com aspecto grotesco. Quanto mais feia melhor. Carrega um cajado e usa um chapéu. A roupa fica a critério de quem representa a personagem, que assume caráter exagerado e divertido sendo de diferentes cores e materiais, mas geralmente, são roupas velhas.

✓ *A Catirina*

A Catirina é a esposa do Vaqueiro. É outra personagem cômica da brincadeira. É encontrada em praticamente todas as manifestações do Boi pelo País afora. Ela é representada por um homem transvestido de mulher que usa máscara e roupas femininas. Tem uma aparência pitoresca e ao entrar em cena traz diversão ao público.

Nas apresentações que presenciei, quando a Catirina entrava em cena, era perceptível o esvaziamento do público masculino, pois os homens não queriam ser escolhidos por ela para dançar. Ao término da dança, ela e o seu esposo cobram daquele que dançou e a pessoa “paga”, contribui com aquilo que pode. Não se sabe se o afastamento do público masculino tem relação com o fato de terem que contribuir com uma quantia em dinheiro ou por, se for escolhido, ter que dançar diante dos presentes com um homem transvestido de mulher.

Sobre o fato da Catirina ser representada por um homem na brincadeira, a reflexão de Rocha (2014b, p.13) dá margem a pensar sobre o papel da mulher ao longo da história de apenas participar com as funções de preparação para a brincadeira, pois:

[...] desde os tempos antigos traz implícita a impossibilidade de que as mulheres pudessem participar das brincadeiras do auto do boi. As mulheres geralmente poderiam apenas realizar os trabalhos como decoração dos ambientes de apresentação, confecção e manutenção das roupas dos marujos, montagem e decoração dos chapéus (o que em muitos grupos também é feito pelos homens), preparação dos altares e de rezas.

Outro ponto a ser mencionado sobre a Catirina, agora nos estudos de Zordan e Zimerer (2013), é que mesmo a personagem aparecendo nas manifestações do Reis de Boi e Bumba-Meu-Boi, no caso do Reis de Boi, ela não aparece grávida como no Bumba-Meu-Boi, assim, o motivo de Pai-Francisco/o Vaqueiro matar o Boi para satisfazer ao seu desejo, não aparece no Reis de Boi, ficando assim, uma incógnita do porque a personagem mata o boi durante a brincadeira.

✓ *O Boi*

É o protagonista da encenação, ou seja, sem ele não há a brincadeira do Boi. É o principal animal de todos os grupos de Reis de Boi. Também é conhecido como “Boi Mole”, pois, é sustentado apenas por um bastão de madeira e revestido por um tecido de chita preso a cabeça. Sua cabeça é confeccionada com papel e cola, pintada e enfeitada de forma diferente em cada grupo.

Na encenação do Reis de Boi, ao serem concluídas as negociações entre o dono da casa e o Vaqueiro, é chamado o Boi. Ele entra dançando pelo recinto acompanhado pelos cachorrinhos e interagindo com o público. Quando termina a cantoria o Boi morre e, a partir daí suas partes são vendidas e os presentes contribuem com o Vaqueiro como pode. Então, ele é ressuscitado e dança no embalo da marcha “Levanta meu Boi”.

✓ *Os Bichos*

Assim como o Vaqueiro, a Catirina e o Boi trazem euforia e alegria ao público, os outros bichos que são chamados à brincadeira também causam grande “alvorço” aos presentes. É responsabilidade de o Vaqueiro chamar esses bichos à roda e dos músicos de tocar e cantar a marcha para entrada deles.

Nas apresentações acompanhadas, foi perceptível a excitação do público a cada vez que se chamava um bicho diferente à roda. Eles avançam no público e isso causa rebuliço e diversão aos presentes, principalmente as crianças e alguns adultos que saem correndo com medo das personagens. Cada grupo varia na quantidade de bichos que apresenta, não há uma quantidade específica.

Os bichos que aparecem em todos os grupos de Reis de Boi são: o cachorro e o lobisomem. Outros bichos também podem aparecer, tais como: o macaco, a onça, a loba, o jacaré, o cavalo, o urubu, a cobra, a mula, a coruja, o beija-flor, o chupa-cabras, o beija-moça, entre outros, que variam conforme a criatividade e imaginação de cada grupo.

A confecção dos bichos é feita, geralmente, pelos próprios brincantes, porém nem todos os grupos têm pessoas com habilidade para confeccioná-los. É necessário, então, recorrer a outras pessoas que tem esse talento na arte de confeccionar os bichos. Uma figura notória na arte de fazer bichos para os grupos de Reis de Boi é o artesão Sr. Paixão. Ele reside no município de São Mateus e é requisitado por praticamente todos os grupos de Reis de Boi da região para a confecção dos bichos. Em conversa informal na sua casa, o Sr. Paixão me relatou que começou a fazer bichos para o Reis de Boi desde criança, com latas de óleo e outros materiais descartáveis que encontrava, para brincar com seus amigos num grupinho de Reis de Boi deles.

- **Os Instrumentos**

Os instrumentos utilizados nos grupos de Reis de Boi são: o violão, a sanfona de oito baixos e o pandeiro. No grupo dos Laudêncios há variação de instrumentos como, por exemplo: o afoxé, o reco-reco e o tamborim. Senhor Luís dos Santos revela que a inclusão desses instrumentos foi para diferenciá-los dos demais grupos.

O violão e a sanfona de oito baixos são responsáveis por dar a harmonia à música, enquanto os pandeiros pelo ritmo das marchas.

- **As Marchas**

A composição das marchas, na maioria das vezes, é feita pelos Mestres de cada grupo, mas os integrantes também podem as compor, muitas vezes na hora dos ensaios e de forma coletiva. Elas são importantes no contexto do Reis de Boi por dar sentido a cada momento representado na manifestação.

A quantidade de marchas entoadas em uma visitação depende do lugar e horário, variando entre 12 a 25. Mesmo com certa liberdade e em decorrência do tempo de apresentação, algumas são obrigatórias e seguem uma ordem específica, sendo elas: O Som de Reis (Reis da Porta), o Descante, a Marcha de Entrada, a Marcha de Ombro, o Baiá, a Marcha do Vaqueiro, a Marcha do Boi, a Marcha dos Bichos, a Marcha de Despedida e a Marcha da Retirada.

4.5 NARRATIVAS QUE (EN) CANTAM: AS EXPERIÊNCIAS COM O REIS DE BOI

A partir da minha participação, como espectadora, nas apresentações de Reis de Boi durante o ciclo de 2018 e das entrevistas com alguns integrantes de Conceição da Barra e de São Mateus, e das diversas conversas informais com brincantes e admiradores da brincadeira, foi possível perceber nas histórias de vida que essas pessoas “levam essa brincadeira a sério” e vivem num misto de realidade e imaginação conquanto a prática. É difícil “julgar” uma história como mais importante do que a outra para ser registrada na pesquisa. Sendo assim, tomei como base para escolha as experiências com o Reis de Boi que se relacionavam, especificamente, com as crianças.

Frente a esse propósito, elenquei as seguintes histórias de vida para retratar essas experiências: 1) o projeto desenvolvido pelo Sr. Antônio Conceição nas escolas de Conceição da Barra e; 2) o projeto desenvolvido pela Senhora Eni³⁷ no bairro Pedra D’Água em São Mateus.

4.5.1 Mestre Antônio Conceição: O Reis de Boi nas Escolas de Conceição da Barra

Conheci o Mestre Antônio Conceição em Itaúnas na apresentação em homenagem a São Sebastião no dia 19 de janeiro de 2018. Durante a apresentação do seu grupo percebi uma quantidade expressiva de crianças e adolescentes entre os componentes. Logo após a apresentação, procurei estabelecer contato com o Mestre, mas estava ocupado “juntando” as crianças para serem fotografadas e para que não se dispersassem na multidão. Fui abordada por um dos integrantes do grupo, um jovem, que me questionou sobre minha presença na festa de Santos Reis no bairro Pedra D’Água em São Mateus, pois disse ter se recordado de mim, porque eu estava fotografando as apresentações, naquele dia e, tínhamos conversado.

A partir desse componente do grupo, fui apresentada ao Sr. Antônio Conceição, que a priori, pareceu-me um pouco receoso quando solicitei o seu contato e a possibilidade de me conceder uma entrevista. No final da conversa, ficou acordado de que o procuraria quando terminasse o ciclo de apresentações do Reis de Boi e, posteriormente, me concederia a tão solicitada entrevista.

Ao ser questionado sobre a quantidade significativa de crianças e adolescentes em seu grupo, me informou que desenvolvia um trabalho nas escolas de Conceição da Barra com as práticas

³⁷ FERREIRA, Eni Berto. **Reis de Boi**. 2018. Entrevista concedida a Marli Quinquim, São Mateus, 23 mar. 2018.

culturais: Jongos, Reis de Boi e Ticumbi. Sendo as crianças presentes no grupo, neste dia, oriundas desse trabalho que desenvolve nas escolas.

Algum tempo depois, entrei em contato e me foi concedida uma entrevista. Nesse primeiro encontro falamos sobre aspectos gerais do Reis de Boi, sobre a história de vida do Sr. Antônio. Ele me informou que neste ano o trabalho ainda não havia sido iniciado nas escolas, devido algumas questões burocráticas, então, quase não falamos sobre esse assunto. No entanto, o Mestre me convidou a acompanhá-lo em algumas aulas, quando as atividades do projeto retornassem nas escolas (informação verbal).

Porém, como o trabalho demorou a começar, marcamos um segundo momento para conversarmos, mas especificamente para dialogarmos sobre como acontece esse trabalho com as práticas culturais no interior das escolas.

Ser Mestre de Reis de Boi é quase uma missão de vida para o Sr. Antônio. Desde criança participou de diferentes práticas culturais. Seu pai era brincante do Ticumbi do Bongado e afirma que, grande parte do que sabe e é hoje, deve a esse grupo. Seu contato como brincante de Reis de Boi foi aos 17 anos e a partir de então, mesmo morando em locais diferentes, nunca mais parou de brincar de Reis de Boi (informação verbal).

O Mestre Antônio relatou que o trabalho com as práticas culturais nas escolas se iniciou a partir de uma ideia de Jonas³⁸, à época tesoureiro da Associação de Folclore de Conceição da Barra e, seu pai, conhecido na região como Terto³⁹, era o presidente naquele momento. Jonas conseguiu que seu Antônio e seu Nenê (Zé Carlos)⁴⁰ fossem desviados da função de vigia que ocupavam na prefeitura municipal de Conceição da Barra, com vínculo contratual, para desenvolverem as atividades com as práticas culturais, mencionadas anteriormente, na escola. Articulou, ainda, a conversa com a Secretaria de Educação, e em algumas vezes, foi com os dois nas escolas para a apresentação da proposta (informação verbal).

A seleção da escola a ser contemplada para receber o projeto é realizada pela Secretaria de Cultura do município de Conceição da Barra. O Sr. Antônio relatou que, posterior à escolha, é encaminhado à instituição para apresentar as práticas culturais que trabalha (Jongo, Reis de Boi

³⁸ Jonas é o atual presidente da Associação de Folclore de Conceição da Barra-ES.

³⁹ Tertolino Balbino, mais conhecido como Mestre Terto, com seus 85 anos de vida comandava até 30 de abril de 2018, o Ticumbi de São Benedito.

⁴⁰ Mestre do Grupo de Reis de Boi do Neném.

e Ticumbí) e a equipe gestora escolhe uma delas para que ele desenvolva as ações com as crianças (informação verbal).

Depois de escolhido o que será desenvolvido na escola, a primeira coisa que o Sr. Antônio faz com os alunos é uma roda de conversa para apresentar a prática cultural, dentro dos aspectos históricos e práticos e, posteriormente, abre um espaço para que os alunos possam expressar seus questionamentos e impressões sobre o que ouviram. Após essa etapa, já inicia o trabalho prático, ou seja, o ensinamento dos passos (informação verbal).

Ao ser questionado se os alunos costumam perguntar muito a respeito das práticas culturais, ele respondeu que sim. Direccionando ao foco desta pesquisa, o Reis de Boi, indaguei quais as perguntas mais frequentes com relação a essa manifestação e ele me relatou que as primeiras perguntas são: “Quem foi que começou? Quando começou?” (informação verbal), ou seja, com esse tipo de questionamento dos alunos, me posiciono no seguinte sentido: as crianças tem o desejo de saber a história, uma vez que sem a história de “algo” o conhecimento se torna vazio, sem sentido, pois todos nós procuramos o início das coisas, ou seja, elas precisam da história para dar significado a prática, para que ela não seja “vazia”. Sobre a questão histórica do Reis de Boi, o Sr. Antônio relata que esse tipo de questionamento é difícil de ser respondido, pois ele não sabe quem foi que iniciou a brincadeira, “[...] quem já passou pra gente não sabia, né! [...]” (informação verbal) e isso foi sendo passado de geração em geração. Questionei como as crianças reagem frente a sua colocação de que não sabe a história de quem começou a prática do Reis de Boi. Ele afirma que os alunos se voltam para outros questionamentos, como por exemplo: “Se quando eu [no caso, o Sr. Antônio] parar, quem vai começar? Eu digo: Vocês!” (informação verbal).

Ao adentrarmos no assunto da religiosidade, o Sr. Antônio contou que há embate, pois a maioria das instituições religiosas, em especial as evangélicas, não aceitam esse tipo de prática, apresentando-a como “macumba”. Desenvolver atividades que envolvem elementos da religiosidade no contexto escolar gera embates com os familiares, especialmente, em virtude da diversidade e multiplicidade religiosa que existe, é preciso reconhecer, a priori, as singularidades que marcam essas manifestações e suscitar um trabalho que envolve o respeito e aceitação das diversas manifestações religiosas que representam a construção cultural do nosso País. Conforme Silva (2004, p.6):

Conhecer o lugar onde estamos e onde os outros estão em relação à fé e às crenças leva-nos a desenvolver um sentido de proporção no amplo campo das religiões, religiosidades, experiências religiosas - onde todos devem ser ouvidos e respeitados.

A diversidade se faz riqueza e deve conduzir à compreensão, respeito, admiração e atitudes pacificadoras.

Neste contexto, direcionar o olhar para as práticas culturais que apresentam elementos de matriz africana requer a necessidade de vincular a historicidade da constituição da religiosidade dos afro-brasileiros e a produção da diversidade religiosa que, assim como as demais, deve ser ouvida e respeitada. Como afirma Munanga (2005, p. 28) “Religião é assunto de foro íntimo, familiar e cultural. A imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas.” Nesse sentido, na escola o trabalho deve contemplar a discussão da diversidade religiosa existente e não a imposição.

Mestre Antônio mencionou que para a participação das crianças nas atividades das oficinas, atualmente, os pais assinam um termo autorizando a participação. Explicou-me que aderiu a essa prática devido a uma situação que aconteceu em Itaúnas, pois antes se uma criança quisesse participar da oficina “[...] nois botava pra brincar, não pegava autorização do pai, se ele aceitava ou não, botava pra ensaiar. Foi um dia o pai veio buscar o menino e nois tava terminando de ensaiar, ele bateu no menino na nossa frente [...]” (informação verbal). A partir dessa situação, repensou a forma de inserção das crianças no projeto, com vistas a não coloca-las em situações de constrangimento e violência.

A primeira coisa que ensina as crianças, posterior ao momento da roda de conversa, são os passos característicos da brincadeira e as letras das marchas. Especificamente, no Reis de Boi as crianças são organizadas da seguinte forma, conforme relatou o Sr. Antônio:

“[...] par a par, par a par como? Põe dois pra cantar na frente, dois pra cantar atrás, dois pra cantar na terceira, dois... e assim vai até chegar a seis ou oito pares. Ai a gente vê se esse primeiro tá cantando de primeira, que é tá cantando grosso é primeira, quem canta fino canta na segunda, entendeu?! [...]” (informação verbal).

As letras das marchas são compostas, especificamente, para o contexto escolar. Ao ser questionado a respeito do registro dessas letras ele disse que possui algumas registradas, sendo que a maioria fica guardada na sua cabeça. É possível articular essa prática com as tradições que são passadas oralmente, pois mesmo que esteja num ambiente em que trabalha com o conhecimento sistematizado e registrado, o jeito de ser e fazer científico não influencia tanto no jeito de ser e fazer tradicional, ou seja, a forma como esse saber é ensinado às crianças. Essa dificuldade em encontrar registros das letras das marchas da brincadeira Reis de Boi é algo comum, pois tradicionalmente não há o hábito de registro escrito, por isso, articulo a

importância da história oral na manutenção dessa prática cultural que, conforme Benjamin (2008), possibilita a partir da narrativa revisitar o passado no presente.

Depois de mapear quem canta de primeira e quem canta de segunda voz, faz mais uns três ou quatro ensaios e já deixa os alunos cantarem sozinhos. Ao ser questionado sobre em que momento ensina os passos que são característicos da brincadeira, me respondeu que ao mesmo tempo em que ensaia a letra das marchas, já vai inserindo os movimentos, as coreografias. Afirmou que os alunos não encontram dificuldade para aprender as letras e as coreografias. Com dois ou três ensaios já aprenderam tudo. Alega que o seu maior orgulho é ver que desse projeto, das várias escolas pelas quais já passou, muitos frutos foram colhidos. Hoje há mestre de Reis de Boi que foi aluno no projeto.

Ao ser questionado sobre as vestimentas para as apresentações das crianças, me contou que nem todas têm, aliás poucas. Disse que a Escola “X” tem as roupas e instrumentos da brincadeira, devido a um convênio que existiu com a empresa Petrobras, mas que se encerrou em 2012. A Escola “Y” também possui alguns materiais referentes à prática, porém são oriundos de atividades que foram promovidas pela escola para a aquisição de tais, como por exemplo, rifa.

Com relação aos bichos que são característicos da brincadeira as escolas não os têm. Então, questionei-o sobre como é feito com o momento da brincadeira que tem a bicharada, e ele respondeu um pouco entristecido de que “[...] fica sem os bichos, eu falei com eles, eu me arrisco a tentar fazer, mas eu preciso de material [...]” (informação verbal). Ainda complementou que algumas vezes emprestou os bichos, que são dele, para serem usados nas apresentações nas escolas, mas atualmente não empresta, pois a devolução demora demais sendo necessário, em alguns casos, ter que ir buscar.

Depois de ele explicar os procedimentos na escola, questionei sobre o que é feito após os alunos aprendem essa brincadeira e quais os usos que são realizados com esse conhecimento da cultura local. Afirmou que a grande problemática que tem com a educação é justamente essa, pois não há interesse em realizar uma apresentação das crianças até mesmo na escola. Ressaltou que as escolas mencionadas anteriormente, que possuem os materiais, fazem a apresentação na própria escola e as demais, quando fazem, usam o uniforme. Esse conhecimento proporcionado aos alunos, por ora, não sai daquele espaço de vivência do próprio grupo que o pratica, não se articula com os demais sujeitos escolares (informação verbal).

Mesmo com todos os percalços encontrados para o desenvolvimento deste tipo de trabalho na escola, a viabilização dos saberes populares da cultura local possibilita o despertar das crianças envolvidas para com as questões locais, com aquilo que é vivido pela comunidade que é cerceada, torna-se importante para a vida desses educandos. Há necessidade, no entanto, de uma melhor articulação entre as secretarias e a própria equipe pedagógica e docente das escolas pleiteadas, para uma discussão mais acentuada em torno dessa prática, para fins, até de conhecimento da cultura local. Isso auxilia em tirar a criança da rua, abre a mente dela. Mas, acentua que quando a escola tem interesse, as coisas fluem.

Ressaltou que nos grupos de Reis de Boi da localidade, sempre tem algumas crianças que participaram da oficina dessa prática cultural na escola, com isso continuam o aprendizado para além dos muros da escola, inserem-na na sua vida, no seu cotidiano (informação verbal).

Discretamente faz menção a dificuldade que encontra no ambiente escolar com relação ao apoio para o desenvolvimento das ações, pois afirma que “[...] nem todas as escolas tem o interesse [...] pois alguns acham que isso é coisa de idolatria [...]” (informação verbal). Isso vai incutindo no imaginário da criança que essas práticas culturais não são aceitas por terem elementos da cultura de matriz africana e relaciona-a com práticas negativas de magia negra.

Afirma que esse trabalho de oficinas com práticas culturais no interior das escolas só existe em Conceição da Barra e em Muqui, cada um com suas especificidades locais. Quase no fim de nossa conversa, o Sr. Antônio deixa transparecer sua preocupação com o futuro do trabalho que desenvolve nas escolas de Conceição da Barra, pois receia que daqui uns tempos não venha mais a acontecer na escola.

4.5.2 Mestre Eni: O Reis de Boi Mirim da Pedra D’Água em São Mateus

Eni Berto Ferreira, nome de uma mulher de atitude que, frente ao término do Reis de Boi da Comunidade Santos Reis do bairro Pedra D’Água, assumiu a responsabilidade de sair cantando o Reis de Boi com uma turma de crianças residentes nesta vila de pescadores. Enfrentou e enfrenta vários desafios desde quando se dispôs a realizar essa brincadeira.

Nascida em 05 de fevereiro de 1960 no bairro Cricaré em São Mateus, ainda bem nova foi morar no bairro Pedra D’Água e ali fincou raízes até o momento. É Assistente de Serviços

Gerais (ASG) da Prefeitura de São Mateus e presta serviço em uma escola do bairro Carapina, nesta Cidade⁴¹ (informação verbal).

Sua trajetória começou por causa de seu irmão que tocava violão em um grupo de Reis de Boi e ela o acompanhava nas apresentações como expectadora. Como no bairro tinha um grupo e com o tempo os integrantes pararam de se apresentar, ela então resolveu criar um grupo de Reis de Boi Mirim com as crianças do bairro, pois ela se questionava: “Ai eu falei assim: por que não, aqui na nossa comunidade, não ter um Terno de Reis? Porque aqui, aqui é o foco da festa, né! Que a cultura é daqui, daqui da Pedra d’Água, por que não ter um Reis? Ai eu comecei a juntar os meninos” (informação verbal).

Depois dessa decisão e de encontrar as crianças que fariam parte do grupo, conseguiu ajuda das mães para confeccionar os chapéus para cantar no primeiro ano. Quanto às roupas “[...] ai falamos assim: qualquer... assim com a roupa que tem! Uma calça jeans, bota uma blusa branca e vamo cantar!” (informação verbal). Então, o primeiro ano do grupo foi assim, com o que foi possível fazer, com aquilo que as famílias podiam contribuir e já tinham em casa. E saíram com um grupo de 12 (doze) crianças no Reis de Boi.

No segundo ano à frente do grupo, Dona Eni relata que as coisas melhoraram um pouco, pois a prefeitura cedeu uma verba para confeccionar as roupas e chapéus das crianças “[...] ai eu comecei a comprar roupa pra eles; comprar roupa tudo igualzinha. Ai eu comecei a fazer o chapéu, fazê mais assim, melhorando né! [...]” (informação verbal). Afirmou que a cada ano ia melhorando as roupas, chapéus, adquirindo os pandeiros e a bicharada⁴². Atualmente, recebe uma verba que vem da Secretaria de Estado da Cultura (SECULT), pois “[...] tem lá as meninas que faz lá o nosso projeto e passa pela SECULT e ai vem o dinheiro, e esse dinheiro a gente divide entre nós o tanto que der” (informação verbal). Do montante que é disponibilizado pela Secult, há uma divisão entre os todos os grupos de Reis de Boi da Cidade.

Dona Eni relatou que ela compõe as marchas para as crianças cantarem nas apresentações do grupo. Informou que todas suas marchas são registradas num caderno. Essas marchas retratam em primeiro lugar a adoração a Deus e a devoção aos Santos, a relação do homem com a natureza, além de simbolizar a vida cotidiana das pessoas que vivem na vila, a realidade local.

⁴¹ FERREIRA, Eni Berto. **Reis de Boi**. 2018. Entrevista concedida a Marli Quinquim, São Mateus - ES, 23 mar. 2018.

⁴² A Dona Eni tem os seguintes bichos: o boi, a loba, a mulinha, o jacaré, o Boi Tatá e o macaco. Além das fantasias do Vaqueiro e da Catirina. Ressalta que não muda os bichos de um ano para o outro devido ser muito caro para confeccioná-los, cerca de R\$150,00 a R\$ 200,00 cada.

Ela recitou um verso de uma marcha: “Aonde eu moro tem um rio pra pesca, abençoado por Deus, nossos Marujos pesca lá.” (informação verbal). Em seguida, cantou um verso de outra marcha: “Beija flor subiu ao céu para buscar as nove rosas, uma é branca, a outra é vermelha, outra é azul, outra amarela encantada” (informação verbal).

Ainda com relação às marchas, salientou que são curtas, ou seja, não têm muitos versos por causa da idade das crianças para que elas possam aprender e cantar corretamente durante as apresentações. Destacou que não ajuda as crianças na hora das apresentações, pois quem “puxa” a marcha é o mestre da frente, ou seja, um dos componentes do grupo. Quando percebe, durante os ensaios, que alguma criança tem dificuldade para aprender a ordem ou os versos das marchas, usa a estratégia de pedir para que escrevam nas palmas das mãos e, durante as apresentações, caso esqueçam, recorram a essa “colinha” (informação verbal).

Ao ser questionada sobre há quanto tempo está à frente desse grupo, respondeu de forma estimada, “[...] tem vinte e poucos... tem vinte e ... acho que tem 25 anos já!” (informação verbal).

Para além de manter essa tradição no seio desta comunidade de pescadores, o intuito de Dona Eni é o de contribuir, também, para que as crianças fiquem menos tempo na rua, pois “[...] é porque lá é vila de pescador, são tudo filho de pescador. Pra tirar um pouco da rua.” (informação verbal). Então, é no período das férias escolares que ela ensina e ensaia o Reis de Boi com as crianças, em sua própria casa: “Ai eu pego eles e levo lá pra casa, tiro uma tarde pra ficar com eles ensaiando, pra tirar um pouco da rua [...]” (informação verbal). Ela ensina para as crianças os saberes do Reis de Boi, pois lá “[...] sento todo mundo dentro de casa e nós vamos aprendendo as marchas, e a bater o pandeiro” (informação verbal).

Com tristeza no olhar, Dona Eni conta que no ciclo de apresentações do ano de 2018, não realizou a brincadeira: “[...] eu não brinquei porque eu não tive menino, talvez daqui pra frente eu não brinco mais [...]” (informação verbal). Ainda mencionou sua angústia quanto ao próximo ciclo de apresentações, pois até o presente momento só tem 6 (seis) crianças para compor o grupo “[...]eu tô com 6 menino só, e 6 menino não dá pra cantar, porque tem que ser um grupo com ao menos 6 de cada lado, 12 meninos!” (informação verbal). Afirmou que uma dificuldade que vem enfrentando, principalmente nos últimos anos, é de encontrar crianças para participar da brincadeira. Mesmo ciente da dificuldade, afirmou que: “[...] Ainda vou tentar arranjar, mas eu acho que esse ano eu não saio de novo.” (informação verbal). Essa situação traz certa apreensão a Dona Eni, pois um trabalho que vem sendo desenvolvido por ela há mais de 20

(vinte) anos na comunidade está perdendo força, podendo até não mais acontecer devido à falta de crianças para participar.

Ela também relatou que, além das apresentações que realizava com o grupo durante o ciclo, se apresentava em outras datas, em escolas, em casas de devotos que os convidavam, além da festa de exposição da Cidade.

Os instrumentos utilizados no grupo são os pandeiros, devido ser de mais fácil aquisição e, também, mais simples de serem aprendidos pelas crianças. Dona Eni mencionou que sua maior vontade era de ter o violeiro no seu grupo, pois acha muito bonito. Disse que em algumas vezes saiu com o acordeão, mas era apenas de “enfeite”, para representar, pois as crianças não sabiam tocar (informação verbal).

A senhora Eni expôs que enfrentou muitas dificuldades durante todos esses anos que desenvolveu essa atividade com as crianças do seu bairro. Dentre elas, cita a criação das marchas, pois às vezes precisava compor, mas não tinha inspiração. Além disso, fazer/adquirir os bichos é muito difícil, uma vez que para confeccioná-los precisa de habilidade e, para compra-los são caros. Apontou, também, que organizar e conseguir crianças para participar da brincadeira também é uma tarefa árdua (informação verbal).

Ela acredita que com esse trabalho a prática do Reis de Boi está sendo perpetuada nas novas gerações, pois cita como exemplos muitas crianças que participaram do seu grupo mirim e, atualmente, são integrantes do grupo do Senhor Paixão, pois eles participam do grupo de adulto, porque gostam do Reis de Boi. Afirmou sentir satisfação com o trabalho que desenvolve, pois acredita que está

Ajudando a cultura e ajudando também a tirar os menino da rua, né! E botando alguma coisa na cabeça deles, né! Porque hoje eles canta comigo amanhã, as veiz, aqueles que não gosta já passa a gosta e já vai canta com outro de adulto e ali segue, né! Brincadeira pra eles mesmo! (informação verbal).

Além disso, destacou que se sente satisfeita quando vê a materialização do seu trabalho nas apresentações que as crianças realizam, principalmente, quando tudo sai conforme o ensaiado “[...] Eu falo: meu trabalho não foi em vão, foi, foi bem feito mesmo!” (Informação Verbal).

É perceptível as nuances entre os trabalhos que são desenvolvidos pelo Senhor Antônio e pela Senhora Eni. O ponto de convergência entre ambos é o ensino da prática cultural Reis de Boi a crianças e adolescentes. As falas de ambos se relacionam no sentido de que é preciso perpetuar essa prática a partir do ensino as crianças. Porém, a falta de interesse é recorrente, seja por

questões de ordem religiosa, ou até mesmo por falta de incentivo dos familiares. É notório que, mesmo com algum apoio financeiro, ambos estão “sozinhos” nessa empreitada, é uma estrada solitária cheia de percalços que traz consigo momentos de euforia e de melancolia. É preciso, portanto, pensar em possibilidades de credibilizar esses conhecimentos, conforme os pressupostos de Sousa Santos (2010), firmá-los no ambiente escolar, para assim buscar garantir que essas angústias sejam minimizadas àqueles que tanto lutam para a perpetuação dessa prática cultural. Isso se estende, também, as demais práticas culturais existentes na região.

5 OS 'BRINCANTES' EM UMA AVENTURA (EN) CANTADA COM OS SABERES DO REIS DE BOI

O Conhecimento científico é um conhecimento desencantado e triste, pois fecha as portas para os muitos saberes sobre o mundo, já que é dotado de um rigor quantificador, que desqualifica, degrada e descaracteriza os fenômenos [...] Assim, o conhecimento ganha em rigor e perde em retumbância, reprimindo a pergunta pelo valor do homem [...] É preciso que o conhecimento volte a ser uma aventura encantada.

Boaventura de Sousa Santos

As concepções teórico-metodológicas que nos auxiliaram⁴³ a pensar nas alternativas de intervenção no contexto escolar, também nos ajudaram a direcionar o olhar aos recortes necessários para que se tornasse possível discutir os conflitos e as possibilidades de aprendizagens a partir de uma perspectiva interdisciplinar, tendo como referência a prática cultural do Reis de Boi. Percorrendo esse labirinto fomos construindo um mosaico possível, um diálogo pautado na convergência de olhares e de apropriações em torno de situações que pudessem representar o trabalho desenvolvido, com o entendimento da impossibilidade de explorar todas as experiências vividas durante o processo da pesquisa, pois assimilamos de Morin (2015) que as relações estabelecidas no espaço-tempo escolar são complexas e permitem abranger a uniformidade e a variedade contidas na totalidade.

Neste capítulo, a empreitada inclinou-se para a organização das experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa da escola com o Reis de Boi. Diante das atividades que foram planejadas pelos professores e colocadas em práticas por eles e os alunos, procuramos fazer recortes que simbolizam o trabalho pedagógico desenvolvido com o Reis de Boi em uma perspectiva interdisciplinar.

É relevante sublinhar que no decorrer deste estudo a compreensão sobre os processos de pesquisa foi se metamorfoseando, influenciando e sendo influenciada pela escolha teórica, pelos participantes, pelo espaço e pela temática, numa teia de sentidos e significados que se impregnaram no processo (MORIN, 2015). Concomitante, repensar algumas questões que havia sido proposta inicialmente foi inevitável para abrir caminho as novas práticas, as novas experiências (MORIN, 2015).

⁴³ A partir deste capítulo a escrita será na primeira pessoa do plural, por ter sido um trabalho tecido em conjunto com os participantes da pesquisa, pois conforme os princípios adotados da PP, escrever um trabalho ao qual muitos outros contribuiram e silenciar suas vozes nesse processo final não seria justo e nem ético.

5.1 NOSSAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS COM A BRINCADEIRA REIS DE BOI

“É preciso aprender o Reis de Boi desde pequeno para
tomar gosto pela brincadeira”
Mestre Nilo

Iniciamos com a frase do Mestre Nilo que nos influenciou a pensar na elaboração desta parte do texto para conduzir o olhar para a infância. Ela retrata a importância atribuída pelo Mestre no processo de aprendizagem das práticas culturais locais desde ‘pequeno’. Destacamos uma frase de Kramer (2007, p. 20) “O tempo da infância é o tempo de aprender e... de aprender com as crianças”, que nos remeteu ao pensamento da importância de desenvolver um trabalho comprometido com o processo de ensino e aprendizagem desses infantes.

Entendemos que nem todas as crianças, nas relações estabelecidas na sociedade, têm a possibilidade de acesso a algumas experiências silenciadas. Nesse sentido, compreendemos a escola como um local possível a fomentar o contato com esses saberes. Desse entendimento compartilham Leal, Albuquerque e Morais (2007, p.97) ao se posicionarem que a escola dificilmente promoverá cenários que propiciarão a aprendizagem de tudo o que é importante para as crianças, “[...] mas pode possibilitar que eles se apropriem de diferentes conhecimentos gerados pela sociedade”.

Para Walter Benjamin (2009) a memória do brincar carrega as experiências vivenciadas pelas crianças no período da sua infância e, é a base para estabelecer os vínculos entre o passado e o presente, entre as distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais. Nesse sentido, o brincar, o brinquedo se tornam agentes que possibilitam a aprendizagem cultural. Podemos considerar em Kramer (2007) que as crianças são sujeitos históricos e sociais, produzidas na cultura e produtoras de cultura, por isso fazem parte de um grupo social e suas brincadeiras expressam esse pertencimento, ou seja, incorporam a experiência social e cultural do brincar por meio das relações com os outros. Nesse sentido as crianças se alimentam das referências e do acervo cultural a quem tem acesso, bem como das experiências que têm (BORBA, 2007).

Nessa perspectiva, essa etapa do texto reúne algumas atividades que foram desenvolvidas com o Reis de Boi na escola e que possibilitaram experiências para as crianças com essa prática cultural. Nosso desafio foi compor em um único subtítulo fragmentos do percurso compartilhado pelos professores das distintas disciplinas escolares no desenvolvimento deste trabalho. Temos consciência das tantas outras atividades, falas, arquivos, experiências que foram oportunizadas

e que não serão possíveis de serem relatadas neste texto, mas, foram importantes nessa tessitura de conhecimentos que se fizeram presentes no labirinto das práticas de ensino (MORIN, 2015).

Para melhor delinear esse trajeto de experiências compartilhadas buscamos apresentar as atividades desenvolvidas da seguinte forma: ‘Experiências Coletivas’, que se configuram nas atividades que foram desenvolvidas com todas as turmas do turno vespertino e; ‘Nossas Experiências em Fragmentos’, que retratam as atividades desenvolvidas nas distintas disciplinas do currículo escolar com o 1º ano B⁴⁴, que se enredaram num contexto maior.

5.1.1 Nossas Experiências Coletivas

Inicialmente, faremos algumas ponderações a respeito das nossas opções quanto ao encaminhamento de algumas atividades. Mesmo com o envolvimento de diferentes áreas do conhecimento na pesquisa, pela proximidade de algumas leituras no campo da História, focalizamos a escolha de opções metodológicas a partir das orientações desta área. Pela seleção de um objeto que se insere numa linha de pesquisa da história local, ou seja, uma prática cultural local: o Reis de Boi. Consideramos o delineamento desta especificidade teórica nas opções.

Na educação, o ensino da história local começou a ganhar espaço a contar do final da década de 1990, com sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e sua indicação como estrutura fundamental para a organização dos programas curriculares. A apreensão quanto ao ensino deste conteúdo, devido a sua diversidade de tempos histórico-sociais, é a de que os discentes “[...] ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1997, p. 40), ou seja, que os alunos reconheçam as realidades específicas a partir da diferença e da multiplicidade; que percebam a necessidade de pesquisar a história do seu entorno, para assim, serem capazes de compreenderem a história dos seus antepassados, elementos integrantes da sua identidade.

Os PCN’s da área de História ressaltam a relevância dos conteúdos emanarem das adversidades locais, sem deixar de lado as dimensões regionais, nacionais e mundiais. Neste documento a seleção dos conteúdos está disposta como a seguir:

⁴⁴ Nas primeiras conversas com os professores da escola seria a turma de intervenção do projeto, mesmo com a ampliação para as demais turmas, mantivemos o foco de observação nesta turma.

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais (BRASIL, 1997, p. 35).

A partir desse documento no ensino da história local deve-se pensar diferentes fontes para que os alunos se familiarizem com os conteúdos e se tornem cidadãos críticos e históricos. Caimi (2010, p. 73-74-75) sinaliza algumas propostas para que os professores possam proporcionar os conteúdos de ordem local para que o ensino alcance os alunos:

1 Observar e registrar as marcas deixadas pelas sucessivas gerações que nos antecederam, 2 Visitar lugares formais e não formais de memória, como museus, bibliotecas, sítios arqueológicos e arquivos. Os arquivos podem ser familiares, escolares, municipais, paroquiais, notariais, legislativos, de acordo com cada contexto escolar e local. 3 Coletar e analisar documentos históricos, (...) 4 Coletar depoimentos e entrevistar pessoas da comunidade para compartilhar de suas experiências, (...) 5 Montar acervos escolares de memória oral, de objetos culturais, de utensílios domésticos, de documentos impressos etc.

Nessa perspectiva, consideramos importante no planejamento das ações, pensar esses encaminhamentos metodológicos da História que nos apresentaram alternativas pedagógicas para o desenvolvimento de diferentes práticas de ensino que possibilitassem experiências com as crianças.

Com base nesse delineamento, as atividades que serão evidenciadas compõem um conjunto de estratégias que visaram momentos de participação coletiva dos alunos como forma de compartilharem experiências. Além disso, também nos auxiliou na resolução de alguns impasses nesse ambiente: a organização da escola em seus tempos cronometrados, fechados e rigorosamente planejados que não nos possibilitaria muitas aberturas para desenvolver atividades que estão para além do que já fora estipulado, como diria Benjamin (2008) “escovar a história a contrapelo”, nós desenvolvemos algumas de nossas práticas a contrapelo do sistema organizacional da escola.

- **As Oficinas de “Contação de Histórias” e de “Batucar o Pandeiro”⁴⁵**

A preocupação de Walter Benjamin (2008, p.197) que permeia todo o seu pensamento é que “[...] a experiência da arte de narrar está em vias de extinção”. Para o autor, a tradição desvanece pela corrida incessante pelas novidades no mundo capitalista moderno. Nesse enfraquecimento

⁴⁵ Oficinas realizadas no dia 27 de agosto de 2018, no turno vespertino.

valorizou-se o romance e a informação jornalista em detrimento da narração tradicional pelos sábios mais velhos, assim trocou-se o saber contido na experiência do passado pela praticidade e utilidade do presente, a informação imediata, desprovida de contexto e sentido. Nessa perspectiva, Benjamin (2009) postula que a aceleração da informação fissa com a lógica de considerar a infância como um tempo favorável à experiência.

Procurando aproximar a escola dos representantes dos saberes populares, ou seja, aqueles que vivem o Reis de Boi e podem compartilhar suas experiências com essa prática, propusemos o desenvolvimento de duas oficinas ministradas pelos brincantes, numa tentativa de ‘romper’ a barreira existente entre o espaço escolar (conhecido como o representante da cultura científica) e os sujeitos anônimos (representantes de uma cultura popular), como uma alternativa de incentivar os diálogos e interconexões entre os representantes desses espaços e, de iniciar um abalo entre essas fronteiras existentes, pois conforme Sousa Santos (2010) os saberes populares e acadêmicos devem coexistir, devem dialogar, podendo, em determinados momentos, um complementar o outro. Nesse viés, argumenta que esses grupos oprimidos e inferiorizados que organizam as práticas culturais e sociais que podem enriquecer a universidade, no nosso caso, a escola como representante do conhecimento científico escolarizado, com suas cosmologias. Para além dessa contribuição, a intenção foi de tornar o ambiente escola num espaço de produção de experiências às crianças (BENJAMIN, 2009).

Essa atitude de levar os brincantes de Reis de Boi para dentro do espaço escolar está em consonância com o conceito de Sousa Santos (2010, p. 100-101) de tornar o impossível em possível e fazer das ausências, presenças, pois

A contracção do presente esconde, assim, a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais do mundo. Benjamin identificou o problema mas não as suas causas. A pobreza da experiência não é a expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar.

Entendemos, então, que ao levar os brincantes de Reis de Boi para o espaço-tempo escolar, possibilitamos a essas vozes silenciadas compartilharem suas experiências que são desperdiçadas pelo currículo escolar (SOUSA SANTOS, 2010). Essa ação foi importante para o processo educativo por identificar e valorizar outros modos de pensar e de estar no mundo, na tentativa burlar dos modelos educacionais oficiais e disponibilizar novas vivências aos educandos.

A “Oficina de Contação de Histórias” aconteceu na quadra poliesportiva da escola. Quando as crianças nos avistaram ficaram eufóricas, pois perceberam que os brincantes de Reis de Boi carregavam pandeiros em suas mãos [o dizer das crianças “de verdade”] e chapéus ornamentados. Por si, essa atitude de mudar o local em que a realização da oficina aconteceu já começou a mudar o espaço convencional onde as aulas são desenvolvidas, ou seja, pensar sobre esse ambiente (MORIN, 2015).

Enquanto caminhávamos até a arquibancada da quadra percebemos que uma quantidade significativa de alunos estavam em posse de pandeiros, alguns construídos pelos pais com materiais alternativos, outros comprados⁴⁶. Esse fato nos fez recordar de uma passagem de Benjamin (2009) sobre o declínio da simplicidade dos brinquedos e o processo de artificIALIZAÇÃO em virtude da industrialização e fragmentação do seu uso e distanciamento com o imaginário e com o desenvolvimento de criação do brincar.

Os Mestres, Sr. Nilo e o Sr. Antônio, e os Marujos, Jhefinho e Amarildo, foram apresentados aos alunos. Posterior a isso, o Mestre Nilo deu a início a sua fala contando às crianças que iniciou no Reis de Boi quando tinha 07 anos de idade e, apontando para os alunos do primeiro ano que estavam sentados à frente, disse que era do “tamaíno”⁴⁷ deles (diário de campo) quando iniciou na brincadeira “[...] Hoje, tenho a idade de 70 anos, e toda minha vida, praticamente, eu brinquei de Reis de Boi, só parei dois anos porque tive de fazer uma cirurgia e ficar de repouso, mas hoje brinco de Reis [...]” (diário de campo). Explicou as crianças que o Reis é uma brincadeira, mas também faz parte da devoção que tem ao Nosso Senhor Jesus Cristo e aos Santos Reis. Salientou as crianças que “[...] é preciso aprender o Reis de Boi desde pequeno para tomar gosto pela brincadeira [...]” (diário de campo), e que ele gostaria que pelo menos um deles, se tornasse brincante de Reis de Boi.

⁴⁶ Na sexta-feira (25 de agosto de 2018) enviamos um bilhete às famílias solicitando que na segunda-feira (28 de agosto de 2018) levassem um pandeiro para a participação da Oficina de Batucar Pandeiro. A solicitação foi para que os pais construíssem o instrumento junto com seus filhos utilizando materiais alternativos, mas alguns não tiveram a possibilidade de confeccionar e preferiram comprar.

⁴⁷ DIÁRIO DE CAMPO. **Oficina de Contação de História e Oficina de Tocar Pandeiros**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 27 ago. 2018.

Fotografia 5 – Oficina de Contação de História



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O Mestre Antônio tem mais intimidade ao falar para crianças⁴⁸. Contou que começou a ser brincante de Reis de Boi com mais ou menos 19 anos, mas que na sua infância fez parte do grupo de Ticumbí que seu pai era Mestre. Mencionou que a partir de sua inserção na brincadeira do Reis de Boi passou por vários papéis/personagens e, na atualidade, é Mestre do Reis de Boi Mirim e Contra Guia do grupo do Mestre Nilo. Disse às crianças que é importante aprender nas escolas as práticas culturais, e citou como exemplo o Jhefinho, pois o rapaz foi aluno no projeto de Reis de Boi na escola e, hoje, é brincante no grupo do Mestre Nilo (diário de campo).

Durante as falas dos Mestres, as crianças não fizeram muito barulho, grande parte deles estavam atentos e curiosos. Alguns com um olhar meio confuso de que não estavam compreendendo, outros com certo entusiasmo e interesse, alguns ainda, batendo nos seus pandeirinhos. Os comentários entre os professores ali presentes eram justamente sobre como as crianças estavam atentas, na sua maioria, pois em nenhuma outra atividade em que tiveram que reunir mais de uma turma, as crianças ficaram tão quietas e tiveram tanto interesse.

Após as falas dos Mestres, indagamos às crianças se elas desejavam fazer alguma pergunta para eles. Um aluno do 1º ano levantou seu braço, timidamente e, com uma voz baixa perguntou: “que horas vocês vão ensinar a tocar os pandeiros?” (diário de campo). Nesse momento, os alunos se agitaram e começaram a batucar os pandeiros. Houve um entreolhar entre os

⁴⁸ Desenvolve um trabalho pela Secretaria de Cultura de Conceição da Barra nas escolas do município, ver sua história no tópico 4.5.1 desta dissertação.

professores e os convidados, seguido de risos por ambas as partes. Deduzimos, então, que os alunos queriam aprender a batucar os pandeiros.

Antes de agrupar as crianças para a “Oficina de Batucar Pandeiro”, os brincantes de Reis de boi cantaram e tocaram uma marcha do seu grupo. Nesse embalo, as crianças com seus pandeirinhos batucavam a procura de acompanhar o ritmo da marcha [algazarra total].

Mestre Antônio mostrou as crianças o posicionamento que os Marujos ficam durante as apresentações. E colocou-os posicionados em dois cordões. Nesse meio tempo, as crianças queriam mesmo era batucar e, as vezes, enquanto ele falava elas estavam batucando. O Mestre as ensinou uma letra de uma marcha. Depois disso, ele ensinou uma batida do pandeiro (1, 2, 3 – com todos os dedos e o deslize com o polegar). Nesse momento foi notória a confusão, os alunos batiam mais de três vezes e praticamente ninguém conseguia fazer o deslize do dedo polegar sobre o pandeiro. Pacientemente, o Mestre Antônio e o Jhefinho, auxiliavam as crianças. Todos nós, professores, também estávamos aprendendo, inclusive o professor de musicalização. Uma grande experiência, pois os alunos ficavam abismados, porque estávamos aprendendo algo junto com eles. Para eles isso era muito interessante, pois tem a visão de que os professores sabem tudo, desmistificando esse olhar de que o professor é o detentor do saber absoluto. Em certo momento, quando estávamos tentando fazer a batida, um aluno chegou e disse: “Tia, não é assim que faz, é assim, oh!”, nesse momento, ele fez a batida e a seu modo, explicou como deveria ser realizada. Fizemos conforme o ensinado e quando conseguimos, a alegria e orgulho dele foram nítidos, pois ele disse: “A tia aprendeu! Eu que ensinei!” (diário de campo). Esse momento nos fez recordar o que Paulo Freire (2005) reitera a respeito de que não existe educador que não viva a experiência de educando e, ao mesmo tempo, que não há educando que não viva a experiência de educador.

No final, o mestre perguntou as crianças se elas gostaram de aprender a batucar no pandeiro. Entusiasmadas responderam em coro e gritando: “Sim! Logo, alguns perguntaram: Quando vocês voltam? O Mestre respondeu: Quando aquela menina quiser” (diário de campo) e eles logo se viraram para a professora e perguntaram: “Quando, tia?” Respondemos: “Veremos um novo momento, em breve” (diário de campo)⁴⁹.

⁴⁹ O grupo de Reis de Boi do Mestre Nilo retornou a escola no dia 20 de outubro de 2018, na festa de culminância do projeto, para uma apresentação da brincadeira.

Fotografia 6 – Oficina de Batucar Pandeiro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Outra experiência marcante durante a oficina foi a percepção dos alunos de que o professor Gerânio aprendeu junto com eles o batucar o pandeiro no ritmo dos Reis de Boi. Freire (2005) realça que na ação educativa professores e alunos aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e, na educação problematizadora busca estimular a postura ativa e crítica da realidade de alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as crianças ao perceberem que os professores também estavam aprendendo junto com eles, ficaram maravilhados e, ao mesmo tempo, um pouco confusos, pois estava sendo quebrado o paradigma de que o professor é aquele que tudo sabe. Eles deliciavam-se, em alguns momentos, em nos auxiliar no batucar, pois muitos aprendiam mais rápido do que os professores. Essa experiência trazida pelos Mestres e Marujos foi importante para os alunos, pois uma parcela significativa, anteriormente, não teve contato com o instrumento, sendo uma oportunidade dupla de conhecê-lo e aprender a batucar no ritmo do Reis de Boi.

Em análise a essas atividades propostas com a participação dos brincantes que convergiram no ato de contar e ouvir experiências de vida e compartilhamento de um saber fazer prático, tocar pandeiro, apontamos com uma atividade educativa que foi bem-sucedida que valorizou os saberes populares e os tornou presentes no espaço-tempo escolar. Com base na Sociologia das

Ausências de Boaventura de Sousa Santos (2010) que busca valorizar as experiências, então, adentrar com essas experiências alternativas no âmbito escolar foi uma maneira de validar e dar credibilidade dentro desse espaço. Essa validação surtiu efeito, pois os participantes escolares foram receptíveis.

Depois do contato com a “Oficina de Batacar Pandeiros” muitos alunos se mostraram interessados em aprender mais sobre o instrumento. Interrogaram-nos sobre quando os brincantes de Reis de Boi retornariam à escola para continuar os ensinando a tocar. Percebemos, desta forma, que o movimento de interesse pela prática foi resultado de uma ação que buscou um novo modelo de tratamento e processamento do conhecimento, ao tecer novas possibilidades de ensino num espaço, na busca por romper com o ensino linear, fragmentado e descontextualizado (MORIN, 2015).

Essas oficinas foram transmitidas ao vivo via Facebook da escola pela coordenadora Hortênsia, assim como, publicação de fotos. Nos comentários dos familiares, não houve nenhuma colocação que trouxesse conotação de rejeição a prática devido a seus ritos ligados a religiosidade da Igreja Católica. Pelo contrário, os comentários firmavam a importância do desenvolvimento de atividades diferenciadas na escola, e parabenizavam a iniciativa. Ao encontrar alguns dos familiares no horário da entrada ou na saída, os murmúrios a respeito do projeto sempre foram no sentido de que a iniciativa levou algo novo para a escola e sobre a curiosidade que causou nas crianças.

Para possibilitar uma maior aproximação dos professores e alunos com o Reis de Boi, promovemos esse momento no espaço escolar: levar os brincantes de Reis de Boi para esse ambiente, rompendo com esse distanciamento que existe entre a educação formal, materializada na escola e, os saberes populares. Acreditamos que levar os brincantes para aquele universo educacional formal e possibilitá-los a falar sobre suas experiências vividas, suas histórias, puderam aproximar as crianças e professores de um contexto fora de sua realidade e deu um sentido e um significado diferente do que, talvez, seria possibilitado pelos professores. Essa ação correspondeu a uma idealização de Freire (2000) de que no futuro a escola seja ‘sem muros’ e a prática educativa formal e informal sejam mútuas.

Essa opção por colocar as crianças e professores em contato com os Mestres de Reis de Boi e com suas histórias reais, contadas a seus modos, com seus sentimentos, suas experiências, também esteve relacionada à ideia de Benjamin (2008, p. 198) de que os sujeitos no mundo moderno estão renunciando à “[...] faculdade de intercambiar experiências [...]” Então, as

crianças pouco ouvem histórias que trazem consigo a experiência vivida dos sujeitos. A partir do pensamento de que há necessidade de aproximar a cultura popular local ao ambiente escolar, optamos por trazer os brincantes até a escola e potencializar esse acesso. Além da experiência com as histórias, as crianças puderam visualizar o instrumento pandeiro e chapéus característicos. O ponto marcante para as crianças foi a fala do Mestre Nilo ao dizer que começou a brincar de Reis de Boi com a idade de 07 anos “[...] quando era do tamanho de vocês. Hoje tenho 70 anos e, toda minha vida brinquei de Reis [...]” (diário de campo).

- **A Visita ao Barracão do Mestre Paixão⁵⁰**

Caimi (2010) apresenta algumas alternativas para que os professores possam desenvolver o trabalho com cultura local, nesse sentido, indica como uma possibilidade visitar locais de memória de acordo com o contexto local. Considerando essa proposta, organizamos uma visita à casa do Mestre de Reis de Boi, o Sr. Paixão, que possui um espaço, o qual foi denominado pelas crianças como barracão, para realizar os ensaios do seu grupo e, também, o utiliza como espaço para confecção da bicharada.

Na data marcada para a realização da visita, ao chegarmos à escola a maioria das crianças já se encontravam lá e estavam eufóricas na expectativa para ir visitar o barracão do Mestre Paixão. Logo depois que o sinal tocou o ônibus chegou. Fomos ao encontro do motorista e ele nos disse que disponibilizaram apenas um ônibus, mas que retornaria para buscar as crianças que faltassem. Na primeira viagem foram os dois 1º anos e do 2º ano e na segunda viagem as turmas do 3º e 4º anos.

Durante a viagem os alunos falaram pouca coisa a respeito do que iríamos fazer na casa do senhor Paixão. A grande expectativa era ver Catirina. Fora isso, eles estavam atentos as paisagens que passavam pelas janelas do ônibus. Quando passávamos em algum lugar que eles já tinham ido, logo gritavam.

Quando chegamos à casa do Sr. Paixão, este nos recepcionou e nos encaminhou para o barracão. O encantamento das crianças foi que no fundo do espaço tinha uma pichação do Sr. Paixão e seus netos com as vestimentas do Reis de Boi e dois bois.

⁵⁰ Aconteceu no dia 26 de setembro de 2018, no período da tarde. Mestre Paixão é responsável pelo grupo que leva o seu nome. Esse grupo é composto por integrantes da cidade de São Mateus.

Todos olhavam o local com grande admiração. Enquanto conversávamos e o Sr. Paixão ia tirando os seus bichos do depósito, a segunda turma de crianças chegou.

Fotografia 7 – Bichos da brincadeira do Reis de Boi do Mestre Paixão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 8 – Alunos visitando o barracão do Mestre Paixão



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Após todos se acomodarem, o Mestre Paixão se apresentou e relatou um pouco das suas experiências com o Reis de Boi. Iniciou narrando que sua vivência no Reis de Boi começou nas suas brincadeiras infantis. Disse que tem sua brincadeira de Reis de Boi e confecciona seus

próprios instrumentos e bichos “[...] eu fazia aqueles pandeiros de lata, né. Daquelas latas de goiabada, eu pegava e cortava as beirinhas e fazia como está ali [...] ai fazia os bichos, também, de lata de óleo, abria a boca, cortava e fazia”⁵¹ (diário de campo). Ainda na infância, começou a brincar no Reis de Boi de adulto, onde seu avô também era integrante.

Quando adulto e casado, resolveu ter o seu próprio grupo e, junto com sua esposa, começou a confecção de roupas, ornamentos e os bichos da brincadeira, “[...] ai ela começou a ajudar a fazer os bichos também, porque ela sabia fazer os bichos [...] hoje eu tenho o meu Reis ai, apesar de não ter apoio, porque hoje é difícil a gente ter apoio para conseguir as coisas. O sanfoneiro eu tenho que pagar para tocar [...]” (diário de campo). Seguiu dizendo que apesar das dificuldades sente satisfação em continuar com o grupo “[...] e a gente segue a vida assim, porque a gente gosta da cultura, eu faço porque eu gosto, não é porque eu vou fazer pra se amostrar não. Porque eu gosto da brincadeira e eu sou devoto de Santos Reis [...]” (diário de campo). Disse, também, que todo ano procura os amigos para participar e sai com a brincadeira.

Frente ao grupo de crianças falou que essa cultura está morrendo, mas que é preciso que as crianças aprendam. Ressaltou que “[...] no meio de tanta criança que tem, não há porque um não aprenda alguma coisa. Tem que aprender, né! E vai que gosta?! Vai gostar! Porque se fizer gosta” (diário de campo).

Sobre a composição das Marchas, ele disse que são inventadas a partir de situações da vida cotidiana, assim como, coisas que vai vendo e do nada sai uma marcha. Complementou dizendo às crianças que para ser um mestre de Reis de Boi “[...] ele tem que estudar direitinho, tem que ter a cabeça fria, ele não pode ter alvoroço de criar nada, ele tem que ficar tranquilo [...]” (diário de campo).

Depois de encerrar sua fala, as crianças quiseram fazer perguntas ao Mestre Paixão. Quiseram saber para que servia o barracão. Ele disse que era para realizar os ensaios, fabricar os bichos e confraternizações “[...] no final do Reis, quando a gente termina a brincadeira, que a gente vai num lugar e outro [...] a gente faz uma festa aqui, chama um outro grupo e tal e, faz uma festa, a gente canta um Reis, a gente faz um forró [...]” (diário de campo).

Tartaruga o questionou sobre a quantidade de máscaras e bichos que ele tem. Afirmou para a aluna que tem mais de 30 máscaras e bichos. Ressaltou ainda que ele não fabrica os bichos

⁵¹ DIÁRIO DE CAMPO. **Visita a Oficina do Mestre Paixão**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 26 set. 2018.

apenas para ele “[...] eu faço para os outros grupos que pedem para fazer, ai eu faço. Eu cobro o mínimo deles pra fazer. Eu tenho máscaras que eu fiz que está até no museu” (diário de campo). Nesse embalo disse, ainda, que já deu curso para ensinar a fabricar os bichos.

Lobisomem questionou ao Mestre Paixão como ele faz os bichos. O Sr. Paixão, pacientemente o explicou:

[...] isso ai a gente pega um, um... barro, costura ele todinho e faz a forma, depois você vem e cobre ele todinho de papel, passa um papel com uma água pra não colar [...] e depois você vai terminando [...] eu faço com papel, jornal, cola de goma. Não faço com cola pura porque ela garra na mão, ai você não consegue fazer (diário de campo).

O Mestre complementa dizendo que as máscaras de alguns personagens como, Catirina e o Vaqueiro, por exemplo, são feitas de couro, diferentemente das outras. Houve vários murmúrios nesse momento entre as crianças, por saberem que praticamente todos aqueles bichos que ali estavam eram feitos apenas com papel e cola. Muitos deles disseram que quando chegassem em casa iriam fazer seus próprios bichos (diário de campo).

As crianças o questionaram se poderiam se ‘enfeitar’ com os bichos e ele permitiu. Logo começou a bagunça, todos queriam um bicho para brincar. Como a quantidade de crianças era superior a de bichos, eles iam brincando em grupos e revezando. Todos estavam se divertindo, brincando. Corriam pelo quintal do Sr. Paixão com aqueles bichos. A brincadeira estava formada. As crianças, a sua maneira, brincaram de Reis de Boi, com suas apropriações e ressignificações despidas de qualquer tipo de preconceito. Elas se divertiram e se encantaram com aquele universo diferente que encontraram no pequeno espaço do barracão. Medo, fantasia e imaginação reinaram por, aproximadamente, vinte minutos que estavam em posse dos bichos. Gargalhadas, misturadas com gritos tomaram conta do ambiente e nós, professores, e o Sr. Paixão ficamos contemplando aquele momento tão sublime em que se entrelaçaram a brincadeira, a cultura (saberes populares), o ensino e a aprendizagem.

Fotografia 9 – Alunos brincando com o boi



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 10 – Alunos brincando com a loba



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Estava chegando a hora de ir embora. Lógico que eles não queriam ir. Arrumamos os bichos e nos despedimos do Sr. Paixão.

Depois do lanche, todas as professoras entregaram aos alunos uma ficha de ‘Registro da Visita de Estudos’ para que eles pudessem registrar suas impressões e experiências com aquela visita. Seguem alguns registros dos alunos.

Fotografia 11 – Representação da visita I



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 12 – Representação da visita II



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 13 – Representação da visita III



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 14 – Representação da visita IV



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante a visita conseguimos perceber o quanto o contato com o Mestre Paixão e seus artesanatos aproximaram as crianças da experiência concreta com o Reis de Boi. O depoimento do Mestre entrelaçado com as pistas que já haviam sido ofertadas aos alunos nas aulas, materializou essa prática cultural para as crianças. Isso possibilitou um trabalho articulado com o que é proposto por Benjamin (2009) de práticas pedagógicas que consideraram a infância

como um tempo favorável à experiência para trazer sentidos e significados às crianças. Para esse autor, toda experiência possui conteúdo que não se relaciona diretamente com sua aplicabilidade prática, mas como o sentido que lhe é atribuído pelo próprio sujeito de maneira singular, ao contrário da perspectiva atual de aceleração e disponibilização de informação para fins utilitários da modernidade (BENJAMIN, 2008).

Essa dinâmica de buscar aproximar as crianças de elementos do Reis de Boi, a partir de estratégias que não são tão usuais no contexto escolar, desestabilizou o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A postura dialógica frente o desenvolvimento de possibilidades alternativas para o trabalho com a diversidade cultural no espaço e tempo da escola, entrelaçadas na teia de relações estabelecidas nesse ambiente, provocou rupturas na forma de ver e pensar o ensino e fez surgir, a partir de experiências concretas, um novo contexto educativo para as crianças sem negar-lhes o direito ao conhecimento (MORIN, 2015).

5.1.2 Nossas Experiências em Fragmentos

Consideremos uma tapeçaria contemporânea. Comporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios respeitantes a cada um desses tipos de fio. No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fio que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é tecido (quer dizer, as qualidades e as propriedades próprias para esta textura) mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração.

Edgar Morin

Direcionar o nosso olhar para alguns fragmentos dos ‘tempos vividos’ com a temática Reis de Boi na escola, não significa que as atividades desenvolvidas pelas especificidades das disciplinas se distanciaram do contexto dialógico-integrado ao qual se firmou o processo. Apenas estamos lançando mão de algumas práticas de ensino que foram produzidas no transcorrer das atividades do projeto como um tecido de acontecimentos, entrelaçados, as quais tiveram como propósito a religação dos saberes (MORIN, 2015).

Tivemos uma quantidade significativa de ações produzidas referentes às temáticas nas turmas, no entanto, ficaria inviável a apresentação de todas neste trabalho. Então, neste subcapítulo serão apresentadas algumas ações, que irão possibilitar ao leitor uma visualização, mesmo que

parcial, de como aconteceu o processo. E que também possibilite a reflexão central do trabalho: a interdisciplinaridade.

Buscamos evidenciar algumas atividades que representaram o desenvolvimento da temática e a articulação com os conteúdos disciplinares e da interação das crianças no processo, que representam o entendimento do que é específico da infância: a imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira. Pois, conforme Benjamin (2009), na brincadeira as crianças constroem com pedaços, resíduos, sobras, estabelecem novas combinações e relações.

- **Reis de Boi em São Mateus**

Para o desenvolvimento da aula proposta, organizamos um momento para a apresentação do documentário “Reis de Boi do Espírito Santo”⁵² as turmas do 1º ano A e B⁵³. Os alunos aparentaram estar animados para assistir ao documentário, em especial, para ver a Catirina. As professoras regentes solicitaram aos alunos prestar atenção no vídeo, pois depois fariam um registro sobre o que foi discutido a partir do vídeo, em sala. Eles não fizeram muita “bagunça” durante a exibição, apenas ficaram entusiasmados com algumas personagens que apareceram na filmagem, em especial, o Boi e a Catirina. Percebemos o encantamento pelas vestimentas, mais especificamente, com os chapéus, pois são ornados com flores e fitas coloridas.

Fotografia 15 - Exibição do documentário Reis de Boi do Espírito Santo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

⁵² O vídeo encontra-se disponibilizado no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=SGbA2s8wuH8&t=66s>>. Ele foi produzido pela Comissão de Folclore do Espírito Santo e a Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Espírito Santo.

⁵³ As demais professoras regentes também exibiram o documentário nas outras turmas, em horários diferentes, devido o espaço não comportar todas as crianças ao mesmo tempo.

Posterior a exibição do documentário, as professoras conversaram com os alunos sobre a especificidade da brincadeira do Reis de Boi no norte do Espírito Santo, em especial nas cidades de Conceição da Barra e São Mateus. Nesse momento a aluna Gato indagou: “Tia, Conceição da Barra é onde os tios do Reis de Boi que vieram aqui na escola moram?”⁵⁴ (diário de campo), a professora respondeu que sim, e a aluna continuou: “E é longe daqui?” (diário de campo). Em resposta, a professora disse que não é muito longe de São Mateus (diário de campo).

As professoras apontaram as três origens étnicas de constituição da brincadeira. Em meio a explicação, o aluno Lobisomem questionou: “Tia, o Reis de Boi é igual ao Bumba-meu-Boi do livro?”⁵⁵ (diário de campo), e a professora explicou que existem várias manifestações do Boi pelo Brasil, sendo que em cada região recebe um nome diferente e a brincadeira tem suas variações. Ressaltaram a relevância que o Reis de Boi, o Jongo e a Capoeira tem na representação das práticas culturais locais, e destacaram a contribuição dos negros no processo de manutenção dessas manifestações, em especial, do Jongo e do Reis de Boi na região.

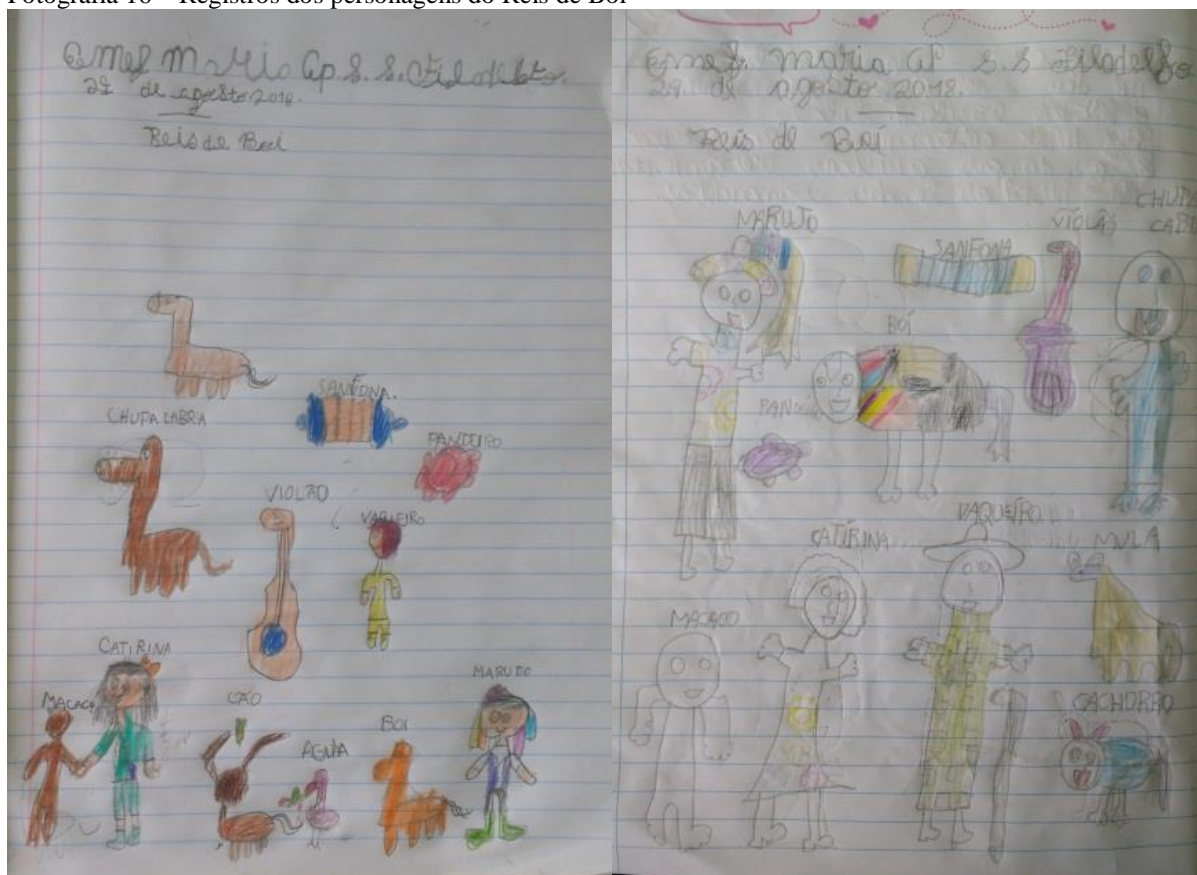
Em sala, a professora Girassol escreveu no quadro o cabeçalho com o nome da escola, data e o título “Reis de Boi” e pediu aos alunos para copiarem no caderno. Enquanto copiavam, agitadamente conversavam sobre o vídeo, em especial, sobre Catirina. Falavam sobre o quanto ela era feia e, um ficava falando para o outro que ele seria a Catirina, mas ninguém queria representar uma personagem feia.

Logo após, a professora pediu aos alunos para fazer o registro [em desenho] das personagens do Reis de Boi que foram apresentadas no vídeo. Os alunos tentaram representar a maioria das personagens, porém a que não faltou em nenhum dos registros foi a nossa querida Catirina, que apareceu em praticamente todas as ilustrações criadas pelas crianças.

⁵⁴ DIÁRIO DE CAMPO. **Reis de Boi em São Mateus (aula de história)**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 29 ago. 2018.

⁵⁵ O livro ao qual o aluno Lobisomem se refere é do Paes.

Fotografia 16 – Registros dos personagens do Reis de Boi



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Posterior ao registro das crianças, a professora começou a indagar quais personagens que elas viram no vídeo para anotar no quadro. Logo, Tartaruga começou a falar da Catirina, o quanto ela era feia e que por isso ninguém queria dançar com ela. A professora, então, anotou o nome da Catirina no quadro e aproveitou o ensejo e lhes questionou: “Por que vocês acham a Catirina feia?” (diário de campo). E a resposta foi uníssona: “Porque sim!” (diário de campo). Portanto, ao serem questionados sobre a fala da Catirina ser feia, não souberam explicar o porquê desse sentimento.

Nesse ínterim, o aluno Boi questionou: “O Reis de Boi é do Porto de São Mateus?” (diário de campo), a professora respondeu: “O Reis de Boi é da cidade de São Mateus, não somente do Porto, mas por que você me questionou sobre isso? O aluno disse: Porque no vídeo passou o Reis de Boi no Porto de São Mateus. Nesse momento todos começaram a falar é verdade; eu vi também; era o Porto mesmo” (diário de campo). Percebemos, no entanto, que os alunos reconheceram o Porto como um lugar pertencente à cidade de São Mateus e relacionaram a prática cultural como sendo pertencente àquele lugar. A professora continuou explicando que o Porto era o local em que os navios negreiros atracavam e traziam os negros para serem comercializados. O aluno Macaco interrogou-a: “Mas tia, eles vendiam os negros?” (diário de

campo). Nesse instante a professora explicou aos alunos que há muitos anos, quando os negros eram trazidos da África para serem escravizados no Brasil, muitas pessoas aqui de São Mateus os compravam para trabalharem nas lavouras e nas casas. Os alunos ficaram um pouco assustados e de repente o aluno Mulinha questionou: “Tia, foi nessa época que o Reis de Boi chegou aqui em São Mateus?” (diário de campo) e a professora respondeu: “Sim, foi mais ou menos nessa época, mas o Reis de Boi não chegou dessa forma como conhecemos hoje. Lembram do vídeo? e os alunos responderam que sim.” (diário de campo).

A professora continuou e localizou a cidade de São Mateus e Conceição da Barra num mapa que estava fixado na parede da sala, dizendo que o Reis de Boi faz parte daquela localidade. Um aluno mencionou: “Conceição da Barra fica coladinha com São Mateus” (diário de campo) e todos concordaram com a afirmação. Ela ressaltou que a cidade de Conceição da Barra, antigamente, era parte do município de São Mateus, mas que se emancipou⁵⁶.

- **Hermógenes e suas histórias de bichos**

Nesta aula o trabalho realizado com as crianças foi o de escrita e leitura de uma história infantil do folclorista capixaba Hermógenes Lima da Fonseca e, a dramatização da história pelos alunos a partir das suas ressignificações. Corsino (2007, p.61) considera que é preciso assegurar as crianças um ensino que seja guiado por uma prática pedagógica que viabilize a efetuação de atividades diversificadas que proporcionem “[...] práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidade e intenções diversos”. A partir dessa concepção que escolhemos o texto desse autor para compor os momentos de leitura e escrita das crianças.

Depois do ritual habitual, ou seja, a rotina inicial da professora com a turma, os alunos transcreveram para seus cadernos o cabeçalho e o texto que foi escrito pela professora no quadro. O texto era intitulado: “O Macaco, o Sapo e o Jacaré” de Hermógenes Lima Fonseca. A grande discussão foi se escreveriam na letra bastão ou cursiva. Como a professora estava no processo de ensino da letra cursiva, foram orientados a escrever nesse tipo de letra. Conforme terminavam a escrita do texto, encaminhavam-se até a mesa da professora para que ela olhasse a escrita/grafia das palavras. As palavras que estavam erradas ela solicitava que os alunos

⁵⁶ A cidade de Conceição da Barra foi emancipada em 06 de outubro de 1891, conforme informações disponíveis em: < <https://conceicaodabarra.es.gov.br/conceicao-da-barra-comemora-emancipacao-polit>>. Acesso em 27 de maio de 2019.

visualizassem no quadro novamente e a reescrevessem, caso errassem novamente, soletrava junto com eles e ajudava na escrita.

Ao passo que iam terminando, a professora solicitava que tentassem fazer a leitura em suas carteiras, individualmente. Depois que todos copiaram o texto, foi o momento da leitura coletiva, a professora apontava e lia pausadamente e os alunos acompanhavam a leitura do texto.

A grande curiosidade das crianças foi porque no final do texto tinha o nome de um homem e o aluno Jacaré questionou: “Por que tem esse nome no final, tia?”⁵⁷ (diário de campo), foi explicado aos alunos que todo texto tem um autor e a importância de sabermos os nomes dos autores das histórias. Suas expressões verbais e gestuais sinalizaram que tinham compreendido o que foi explicado.

A professora aproveitou o questionamento das crianças e os indagou:

Vocês sabem quem é Hermógenes Lima da Fonseca? Em coro responderam: ‘Não!’ E continuou: ‘Vocês conhecem o município de Conceição da Barra?’ Alguns disseram que sim e outros que não. ‘Lembram que eu mostrei no mapa que Conceição da Barra faz divisa com São Mateus?’ Os alunos acenaram positivamente ao questionamento (diário de campo).

A professora continuou a explicação trabalhando o conceito de espaço e limite geográfico com as crianças dizendo que essa cidade é vizinha da cidade de São Mateus e antes de continuar, Cachorro disse com uma cara de espanto:

Tia, então ele mora aqui pertinho?” e ela disse: “Sim, ele já morou”. Ele retrucou: “Então ele foi embora?” A professora: “De certa forma sim, pois ele já faleceu”. Cachorro: “Ele morreu tia?” Ela respondeu: “Sim, já tem uns 20 anos que ele morreu”. Todos fizeram cara de espanto e de tristeza. E Cachorro continuou: “então ficou só o livro dele né, tia?” A professora respondeu positivamente e Coelho disse: “Tia, você traz os livros deles pra gente ver?” (diário de campo).

A professora disse que na próxima aula levaria os livros para as crianças. Entendemos, a partir de Benjamin (2008) a necessidade de ecoar as vozes desses sujeitos que deixaram o seu legado. Há necessidade, a partir dos usos da metodologia da história local, de desenvolver trabalhos que não deixem passar despercebido o trabalho de autores locais, para não deixar os “nossos inimigos da modernidade” na empreitada pela perpetuação da nossa história, da nossa identidade local.

⁵⁷ DIÁRIO DE CAMPO. **Interpretação de texto**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 10 set. 2018.

Depois desse bate papo a professora formou grupos com os alunos e eles deveriam recontar, dramatizar a história do Hermógenes. Disponibilizou aos alunos máscaras e tecido de chita para que se caracterizassem.

Fotografia 17 – Alunos caracterizados para dramatizar a história “O Macaco, o Sapo e o Jacaré”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 18 - Alunos assistindo a dramatização da história “O Macaco, o Sapo e o Jacaré”



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse momento de dramatização e ressignificação da história foi de euforia entre os alunos. Os alunos foram divididos em grupos com 3 (três) componentes e, antes de começarem, tiveram um tempo para elaborar as suas apresentações.

Muitos risos, gargalhadas, ideias, correria. Eles estavam se divertindo recriando a história e ensaiando suas dramatizações. Para a surpresa dos alunos, tínhamos preparado máscaras dos bichos da história e levado alguns pedaços de tecido de chitão. Eles ficaram ainda mais entusiasmados. Para começar as apresentações foi necessário fazer um sorteio, porque todos queriam apresentar de uma só vez, então, uma ordem para a apresentação foi preparada.

Durante as apresentações os alunos pouco falaram, eles se expressavam mais corporalmente. Alguns, no entanto, ficaram tímidos e não conseguiam nem se mexer. Os colegas incentivaram a participação, mas mesmo assim alguns não conseguiram.

Depois dessa etapa, foi distribuída aos alunos uma folha com atividades relacionadas ao texto de Hermógenes. Alguns alunos logo começaram a responder as questões, outros, por ainda não dominarem bem a leitura, preferiram esperar para que a professora explicasse a atividade.

Conforme foram terminando, levaram as atividades até a mesa onde estava a professora e ela foi corrigindo. Depois de corrigida, se não precisassem refazer algo do exercício, a folha era colada no caderno. Aproveitávamos o momento e já entregávamos aos alunos outra folha com um texto sobre o Hermógenes Lima Fonseca e pedíamos para que procurassem fazer a leitura

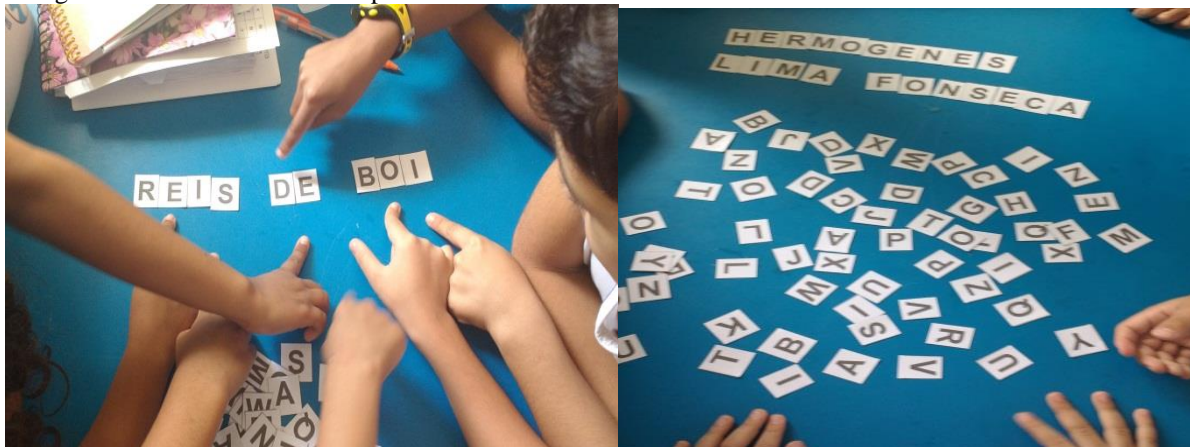
do material. A primeira aluna que entregamos foi Jacaré. Quando pegou a folha e leu o nome do Hermógenes disse: “Tia, esse aqui foi o que fez a historinha e morreu?” (diário de campo). A professora disse que sim. Com um olhar desconfiado segurou a folha na pontinha dos dedos e foi se sentar. Lá ficou concentrada na leitura do texto e quando a colega Coelha passou para ir até a mesa da professora, ela disse: “Olha só, esse é o Hermógenes, o que escreveu a historinha. A Coelha olhou e disse: Ele é velho! E, continuou seu percurso” (diário de campo).

Nesse entremeio, já havia terminado a primeira aula e na sala de cima [4º ano] estava acontecendo a aula de musicalização. Os pandeiros começaram a ser batucados e a cantoria tomou conta do ambiente. A música era conhecida dos alunos, pois foi a utilizada pelos mestres de Reis de Boi na oficina de tocar pandeiros. Sapo logo gritou: “É a música do Reis de Boi” (diário de campo). Perguntamos-lhes se recordavam da letra e eles disseram que sim, então solicitamos que cantassem, e assim fizeram. Alguns não resistiram, batiam na mesa ou faziam percussão corporal. Mas, com o passar do tempo foram se acostumando com o ‘barulho’ e voltaram a se concentrar na atividade.

Quando todos terminaram a primeira atividade, fizemos a leitura em conjunto do texto sobre Hermógenes. Ficaram curiosos quando uma das professoras disse ter ido à casa que Hermógenes morou, em Conceição da Barra, e que conversou com a viúva dele. Demonstraram interesse e conhecê-la e quando questionados sobre o motivo, eles nos responderam “Prá ela poder contar as histórias deles” (diário de campo). Nesse sentido, percebemos que as crianças estão abertas a narrativa, ou seja, a ouvir as histórias dos ‘mais velhos’, abertas às experiências e como Benjamin (2009) aventa, temos que pensar na infância como local de experiências e a escola deve propor espaços que não silenciam as vozes do passado e do presente (dos velhos e das crianças).

Após a finalização da leitura, terminamos de colar as atividades no caderno e os levamos até a prateleira. Nesse embalo, faltavam alguns minutos para terminar a aula e, então, colocamos um alfabeto móvel sobre a mesa. Pedimos aos alunos que ficassem em torno da mesa para escrevermos algumas palavras que trabalhamos durante a aula. Fizemos da seguinte forma: cada criança representava um número e a ordem para encontrar a letra da palavra seria de acordo com o número: a primeira palavra foi sapo, a segunda jacaré, a terceira macaco, a quarta Reis de Boi, a quinta Hermógenes Lima Fonseca.

Fotografia 19 – Alunos formando palavras com o alfabeto móvel



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos seguiram perfeitamente a sequência e esperavam a sua vez para ajudar na construção da palavra e, em alguns momentos, ajudavam o colega a encontrar. Percebemos que nesse momento a turma ficou tranquila e concentrados na atividade, com bastante interesse.

- **Tocando e Cantando ao Som do Reis de Boi**

E o sinal bateu!!! Guardamos o alfabeto e todos correram para a porta esperar o professor de Musicalização. Tiveram que abrir espaço para ele passar, porque chegou com uma caixa de som nas mãos. Sem perder tempo, ele cumprimentou as crianças e as encaminhou para o fundo da sala. Arrastamos algumas carteiras e os alunos se sentaram no chão. O professor retirou alguns pandeiros de plástico de uma sacola e os entregou as crianças que tinham esquecido de levar para a aula. Orientou-as que os pandeiros deveriam ser colocados no chão. Lógico que todos, antes de posicioná-los no chão os batucaram.

Informou aos alunos que seriam exibidos alguns vídeos do grupo de Reis de Boi do Mestre Nilo que havia sido filmado pela pesquisadora em uma apresentação em Conceição da Barra. Nesse momento da fala do professor, os alunos ficaram admirados com o fato de que alguém já tivesse participado de uma apresentação do grupo. Logo quando começou a exibir o primeiro vídeo, os alunos começaram a se movimentar [ombros, braços, quadril e a tentar imitar o ritmo com palmas] e, com pouco tempo de exibição, reconheceram o Jhefino. Cachorro gritou: “É o tio!!! O Jhefino! E todos se aproximaram do tablete e começaram a dizer: É ele mesmo!”⁵⁸ (diário de campo).

⁵⁸ DIÁRIO DE CAMPO. **Aula de Música**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 10 set. 2018.

No segundo vídeo, os alunos continuaram a se movimentar e reconheceram a letra ensinada pelo Mestre Antônio no vídeo da apresentação. Tartaruga disse: “Foi a música que o tio ensinou pra gente” (diário de campo). Os que estavam próximos a ela concordaram.

O terceiro vídeo era da oficina que foi desenvolvida na escola. Eles não quiseram saber de ouvir nada, apenas estavam tentando se encontrar no vídeo. Apontavam o dedo para o tablete e era uma tal de “olha eu aqui”, “esse sou eu”, “olha fulano aqui” (diário de campo). Quando conseguiam se encontrar no vídeo era uma alegria total.

Passado esse momento, o professor começou a organizá-los para a atividade de percussão corporal. Nesse meio tempo, alguns já tinham pegado os pandeiros e já estavam batucando. Ele se abaixou e disse aos alunos: “Lembram que eu disse que a música é feita de som e silêncio? Eles disseram: Sim. E, então, continuou: Vocês tem que aprender a ouvir para fazer. Agora, iremos vamos fazer uma percussão corporal do ritmo da marcha do Reis de Boi.” (diário de campo). Os alunos continuaram sentados em semicírculo no chão e o professor começou a explicar como deveriam realizar a atividade: bater duas palmas, bater no peito e, depois, mais uma palma. Mal tinha terminado de falar e os alunos já estavam fazendo a atividade proposta. No início, as crianças tiveram dificuldade. Reclamaram, disseram que era difícil e não queriam fazer. Pacientemente, o professor foi fazendo os batucques e os ensinando ao mesmo tempo, dizendo: “Tá, tá, tum, tá; tá, tá, tum, tá”⁵⁹. Com essa estratégia, os alunos foram conseguindo realizar a atividade.

Fotografia 20 – Alunos tocando pandeiros



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

⁵⁹ Tá = palma; tum = bater no peito.

Logo depois, iniciou o trabalho com os pandeiros. Ensinou-os que a batida deveria ser da seguinte forma: no “tá” bater no pandeiro com todos os dedos, no “tum” apenas com o polegar. E, nesse embalo, as crianças em conjunto com o professor foram batucando, até que todos tivessem se aproximado da forma correta do ritmo do Reis de Boi. As crianças, mesmo que errando durante o processo, estavam entusiasmadas.

Após da etapa de aprendizagem do ritmo, o professor começou a inserir a melodia. Relembrou às crianças a letra da marcha ensinada pelos Mestres de Reis de Boi no dia da oficina: “encontrei a rosa/ toda molhada/ quem ti molhou? / Sereno da madrugada” (diário de campo). As crianças não tiveram dificuldade na letra, pois já conheciam e ele logo passou para a segunda parte: “O que tem Maria/ Madalena chora/ na retirada/ o marujo vai embora” (diário de campo). Novamente, não houve dificuldade em aprender. Então, ele colocou os alunos dispostos em duas fileiras, simbolizando os dois cordões do Reis de Boi e ensaiaram o batucar e a melodia. Depois disso, o professor pediu para que um cordão cantasse o primeiro verso e o outro respondesse e; invertiam-se os papéis. No começo foi uma bagunça. Eles cantavam ao mesmo tempo. Depois de umas 5 (cinco) vezes, começaram a entender a lógica da atividade e conseguiram realizar conforme o solicitado pelo professor.

Encerrada a atividade, o professor recolheu os pandeiros e os guardou. Perguntou aos alunos se gostaram das atividades da aula e eles disseram que sim. Sapo complementou: “A minha garganta está até doendo de tanto que eu cantei, tô cansado”. Todos sorriram (diário de campo). A aula terminou e os alunos foram para o recreio.

Conforme Sousa Santos (2008), as ações descolonizadoras objetivam mostrar as visões do colonizado sobre as narrativas. Nesse sentido, observamos nas ações do professor uma atitude de descolonizar o conhecimento, a partir da Musicalização, trazendo recursos audiovisuais que foram produzidos na singularidade da prática trabalhada no projeto, ou seja, tornou presente o que estava ausente. Além desse fato, o posicionamento do professor de buscar conhecer o instrumento a partir da lógica da prática cultural, demonstra uma atitude dialógica entre os saberes e o contexto.

- **Ordenando a Entrada dos Bichos**

No trabalho com as atividades lógico-Matemáticas nos anos iniciais é importante, conforme Corsino (2007, p. 60), “[...] que as atividades propostas sejam acompanhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de ideias entre as crianças”.

Essa aula aconteceu logo depois do recreio. A Professora pediu aos alunos que se acomodassem nas cadeiras para que ela pudesse explicar o exercício de Matemática. O conteúdo contemplava a discussão dos números ordinais. Relembrou aos alunos uma parte do documentário assistido que era sobre a organização dos Marujos. Ela os indagou sobre como esses integrantes se posicionavam durante a brincadeira e os alunos disseram que era “Um de frente pro outro”⁶⁰ (diário de campo).

Prosseguindo com a explicação, os questionou: “Quando eles começam a brincadeira do Boi, quem é o primeiro a entrar na roda?” (diário de campo) e, sem hesitar, responderam em coro celeremente que era o Vaqueiro. “E depois?”, perguntou a professora (diário de campo). O Sapo e Cachorro replicaram: “O Boi e o Cachorrinho” (diário de campo). Antes que a professora indagasse, a Onça se manifestou: “Depois deles entra a Catirina e o Macaco. E o cachorro continuou dizendo: Aí depois entra um monte de bichos: tem a Mulinha, o Chupa Cabra, o Beija Moça... um monte” (diário de campo).

Depois dessa conversa com os alunos, a professora escreveu no quadro a ordem de entrada da parte da brincadeira com a bicharada. Enquanto ela escrevia os alunos iam a orientando sobre a ordem. Que ficou da seguinte forma: 1º Vaqueiro; 2º Boi; 3º Cachorro; 4º Catirina; 5º Macaco; 6º Mulinha; 7º Chupa Cabra e; 8º Beija Moça. Estando essa relação pronta no quadro, passamos para o momento em que fizemos os alunos vivenciar essa sequência. A atividade consistiu em falar para os alunos qual personagem eles iriam representar e, entre eles, deveriam organizar uma fila na ordem que aparecia no quadro e, depois, quando fosse chamado o nome do sua personagem eles deveriam ir até a frente da sala fazer uma encenação e retornar e, assim, a atividade continuaria.

Nessa parte da aula houve muita interação e confusão das crianças. Era um empurra para lá e para cá. Tartaruga logo se irritou e colocou ordem na bagunça. Ela disse assim: “Eu vou chamar o bicho e quem for fica atrás do outro, tá bom?” (diário de campo). Todos concordaram e assim foi feito. Na segunda vez, os alunos conseguiram se organizar de forma mais rápida e tranquila.

A professora tematizou a atividade apenas na explicação, uma vez que já estavam preparadas há alguns dias. Foi perceptível que os alunos conseguiram compreender que na brincadeira há necessidade de uma ordem para a apresentação. É preciso seguir uma sequência para que “não

⁶⁰ DIÁRIO DE CAMPO. **Matemática**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 10 set. 2018.

embole” (diário de campo). Além disso, foi notório, também, que eles conseguiram assimilar a entrada das personagens na brincadeira.

- **Brincando no Ritmo do Reis de Boi**

O trabalho com a disciplina de Educação Física, na perspectiva cultural, requer a adoção de atividades voltadas para a cultura corporal. A partir de uma análise criteriosa do contexto para a definição de temas e de atividades de ensino é que se realiza a seleção da prática corporal a ser ensinada e quais os procedimentos para a tematização. Cabe ao docente, no entanto, a sistematização de atividades que ampliam e promovam uma distribuição equilibrada das práticas corporais, a partir do seu grupo social de origem, para a valorização do patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo (NEIRA, 2016). Nesse prisma, nos apropriamos de alguns elementos da brincadeira Reis de Boi, conteúdo previsto na Proposta Curricular da Educação Física do Município de São Mateus (2015), para organizar as atividades de ensino das aulas de Educação Física.

Nesta aula, quando adentramos na sala, os alunos nos indagaram: “Tem Reis de Boi hoje?”⁶¹ (diário de campo). Respondemos que sim e eles logo começaram o alarido. Realizamos a chamada e solicitamos atenção aos alunos expondo o seguinte questionamento: “Quais são os personagens que vocês dizem ser os mais feios do Reis de Boi? Resposta uníssona: A Catirina, tia! E, novamente os questionamos: E mais quem? Responderam com um pouco de receio: O Vaqueiro” (diário de campo).

Ulterior, lhes apresentamos duas bases para confeccionarmos as máscaras dessas duas personagens. Focamos na discussão de que o trabalho seria difícil, pois a incumbência seria de fazê-las ficarem horríveis. Eles logo ficaram agitados e já começaram a pular. Fomos até o refeitório e lá todos se sentaram nos bancos e começamos os trabalhos. Disponibilizamos cola e lã e pedimos para que cortassem pedaços para colar nas máscaras.

E começamos o trabalho! Muita discussão, porque todos queriam usar a lã e colar ao mesmo tempo. Foi necessário intervir. Pedimos que todos se sentassem e um por vez cortaria 5 (cinco) pedaços de fios de lã e passaria o material para outro colega. Depois de cortados, as colaram na

⁶¹ DIÁRIO DE CAMPO. **Brincando no ritmo do Reis de Boi (aula de Educação Física)**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 18 set. 2018.

base das máscaras. A conversa entre eles era sempre a mesma: “Eles têm que ficar muito feios; não pode ficar bonito; credo, estão ficando horrorosos; Catirina é a mais feia (diário de campo).

Ao término da confecção conversamos com os alunos que no Reis de Boi é importante esses personagens serem feios para provocar comicidade e amedrontamento nas pessoas. Ressaltamos que essas personalidades não estão dentro dos padrões de beleza mostrados na mídia, mas não significa que são maus, pois a aparência não determina isso. Essa discussão foi para buscar desconstruir a ideia da aluna Onça que, em aulas anteriores, relacionou a Catirina com uma bruxa e disse que ela era má. Aparentemente, os alunos compreenderam nossas falas. O aluno Boi argumentou: “Eu conheço gente feia que é boazinha” (diário de campo).

Fotografia 21 – Alunos confeccionando as máscaras da Catirina e do Vaqueiro



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Na quadra, em continuação a aula anterior, solicitamos aos alunos que se dispusessem em pé e ouvissem atentamente o que seria solicitado. Explicamos que antes de realizar a brincadeira com as máscaras iríamos fazer alguns deslocamentos pela quadra lembrando alguns movimentos das aulas anteriores e dos bichos das histórias de Hermógenes Lima Fonseca. Algumas das solicitações foram: andar pela quadra; correr; pular (com os dois pés; com um pé); andar devagar igual ao cágado; correr rápido igual ao veado; rastejar igual à cobra; voar igual ao gavião. Após a realização de alguns deslocamentos, o aluno Sapo disse: “Tia, igual à história que eu contei?”⁶² (diário de campo). Fizemos um gesto que confirmava sua indagação e ele logo foi comandando a correria com os colegas. Continuamos a falar os comandos: andar na

⁶² Uma das atividades da professora regente foi entregar historinhas do livro “História de Bichos” de Hermógenes para as crianças levarem para casa e fazerem a leitura. Cada dia um deles contava aos colegas a história que levou para casa. Disponibilizávamos máscaras referentes aos bichos que tinham em suas histórias para representarem. Como havia mais de um bicho nas historinhas, os colegas se prontificavam a usar as máscaras para ajudar na contação das histórias.

lateral direita; andar na lateral esquerda; na ponta do pé; no calcanhar; na lateral externa do pé. Os alunos sempre tentavam burlar a brincadeira para correr, mas de modo geral conseguiam desenvolver a atividade.

Depois desse momento, inserimos um elemento novo na brincadeira: as máscaras. A atividade consistia em se deslocarem pela quadra conforme quisessem e no ritmo da música que estava tocando⁶³. No entanto, quando a música fosse interrompida deveriam se posicionar atrás de um dos colegas que estava usando máscara e formar uma fila. O colega comandaria a fila se deslocando pela quadra em qualquer direção e realizando os movimentos que escolhesse e os demais deveriam o seguir e realizar os mesmo tipo de deslocamento. Sapo disse: “Tia, é igual no Reis de Boi que os Marujos têm que ir um atrás do outro quando dançam?” (diário de campo). e Onça complementa: “É mesmo, igual nós vimos no vídeo” (diário de campo). Dissemos-lhes: “Isso mesmo, na brincadeira do Reis de Boi, nas acrobacias, principalmente, é preciso saber se deslocar um atrás do outro, respeitando o seu lugar na fila sem ultrapassar o outro.” (diário de campo). E todos fizeram falas e gestos positivos concordando que o exposto era verdade.

Depois passamos para a atividade do “Vaqueiro pega o marujo para dançar com a Catirina”. Como o nome já era bem sugestivo, as crianças criaram suas teorias sobre o desenvolvimento da brincadeira, e o aluno Cobra foi um dos que explicou a sua teoria: “Vai ser assim: o Vaqueiro vai correr atrás de quem não tá com a máscara e quando ele pegar vai sair da brincadeira” (diário de campo). O aluno Mulinha complementou: “Não, ele vai pegar e a pessoa tem que dançar com a Catirina. Mas tia, a Catirina tem que ser um menino, porque no Reis a Catirina é um homem.” (diário de campo). A partir das falas dos alunos fizemos os seguintes encaminhamentos: um aluno seria o Vaqueiro. Os que não estavam de máscaras, seriam os Marujos, porque eles não as usam na brincadeira do Reis de Boi. Quando fosse pega essa pessoa deveria dançar com a Catirina, que poderia ser tanto um menino quanto uma menina, ao som de um forró. Essa proposta de deixar que as crianças criassem suas próprias regras para a brincadeira partiu da proposição de Benjamin (2009) de que o brincar deve ser concebido a partir do ponto de vista da criança e não do adulto e, para explorarem a possibilidade de criação do novo, desfrutando a partir do que conseguem fazer. Pois, para esse autor o brincar é uma forma de emancipação e constituição de significados particulares e escapa a lógica da reprodução.

⁶³ Marcha do Reis de Boi.

Combinados estabelecidos, escolhemos os primeiros representantes e começamos a brincadeira. Muita correria, quedas, gritos e, principalmente, muita diversão. Quando interceptados, a maioria não resistiu a dançar com Catirina e realizavam, inclusive, muitas ‘palhaçadas’ para que os colegas pudessem sorrir.

Infelizmente, tivemos que interromper a atividade porque a aula já estava quase terminando. Solicitamos aos alunos que se sentassem no chão da quadra e os questionamos: “O que vocês aprenderam hoje?” (diário de campo), eles disseram: “Sobre os movimentos de deslocamentos; andar na ponta do pé” (diário de campo). Jacaré disse: “Tia, eu vi que o Reis de Boi é do Porto de São Mateus” (diário de campo), intervimos afirmando: “O Reis de Boi faz parte da cultura popular de São Mateus. No vídeo mostrou que o Porto é um dos lugares que o Reis de Boi se apresenta” (diário de campo). Cachorro perguntou: “Tia, mas o Reis de Boi não é de Conceição?” ((diário de campo). Explicamos aos alunos que o Reis de Boi é uma cultura que faz parte das cidades de Conceição da Barra e São Mateus. Rapidamente expliquei-lhes que há muito tempo, Conceição da Barra fazia parte de São Mateus, mas que depois se separaram por causa de questões político-administrativas. Tartaruga logo interferiu: “O gente, a tia Girassol já explicou isso aquele dia lá na sala, vocês já esqueceram? Credo!” (diário de campo). E alguns deles concordaram.

Em continuação ao nosso questionamento inicial, Sapo acrescentou: “Tia, hoje eu me diverti bastante na aula, porque eu dancei com a Catirina e foi legal” (diário de campo). Nesse momento fomos interrompidos pelo sinal. Os pais já estavam os aguardando!

Com o desenvolvimento dessas atividades possibilitamos, conforme os pressupostos de Neira (2016), a inclusão de conhecimentos nas aulas de Educação Física que fomentam novos pensamentos dos alunos sobre si e sobre aqueles com os quais convivem, o que viabiliza a movimentação da compreensão da teia cultural entre o local e o global. Conhecimentos esses que estão enredados em complexas relações de poder que produzem diferentes subjetividades e identidades (MORIN, 2015; SOUSA SANTOS, 2010).

Nessa linha, a perspectiva de organização das atividades educativas se pautou na conscientização da necessidade de proporcionar uma reflexão sobre a realidade. Conforme França e Neira (2014, p. 534), as aulas de Educação Física

[...] não podem restringir-se à execução mecânica de movimentos. A práxis da Educação Física exige a vivência das manifestações corporais, o debate e o estudo dos diferentes aspectos que as cercam e a proposição de novas vivências, sempre tematizadas e modificadas de acordo com as reflexões do grupo.

Nesse sentido, a proposição de vivências, que estavam além da reprodução mecânica de movimentos, colocou os alunos como agentes produtores do processo – desde a produção à tomada de decisão frente à proposta de atividade da aula. A aula foi pensada como um espaço para dar visibilidade as experiências das crianças.

A proposta de aula da Educação física foi mais enriquecedora no sentido de que, em parceria e diálogo com as demais áreas do conhecimento e com os alunos, foi possível construir novas alternativas de ensino e aprendizagem e o debate sobre a prática cultural Reis de Boi foi ampliado.

- **Pensando as Diferenças**

Não foi possível acompanharmos essa aula, em virtude de estarmos ministrando aula de Educação Física em outra turma, então, o professor da disciplina de Filosofia nos contou como a aula foi desenvolvida e algumas falas dos alunos.

O professor Alyssum levou para cada aluno da turma uma folha que tinha a imagem de uma pessoa em contorno. Depois de lhes entregar a folha, também distribuiu às crianças revistas para que recortassem imagens que representassem a diversidade das pessoas e que também lhes representava, com o intuito de que construíssem um corpo que representasse sua a identidade individual e coletiva.

Tendo explicado o que deveria ser feito pelos alunos, os mesmos começaram a recortar as imagens que para eles constituíam a sua individualidade e coletividade. Enquanto faziam os recortes, falavam sobre assuntos diversos e em alguns momentos, relacionavam as imagens que estavam recortando com algumas situações cotidianas vivenciadas na escola, em casa ou na comunidade, até mesmo afirmando que a imagem recortada era parecida com algum colega da turma.

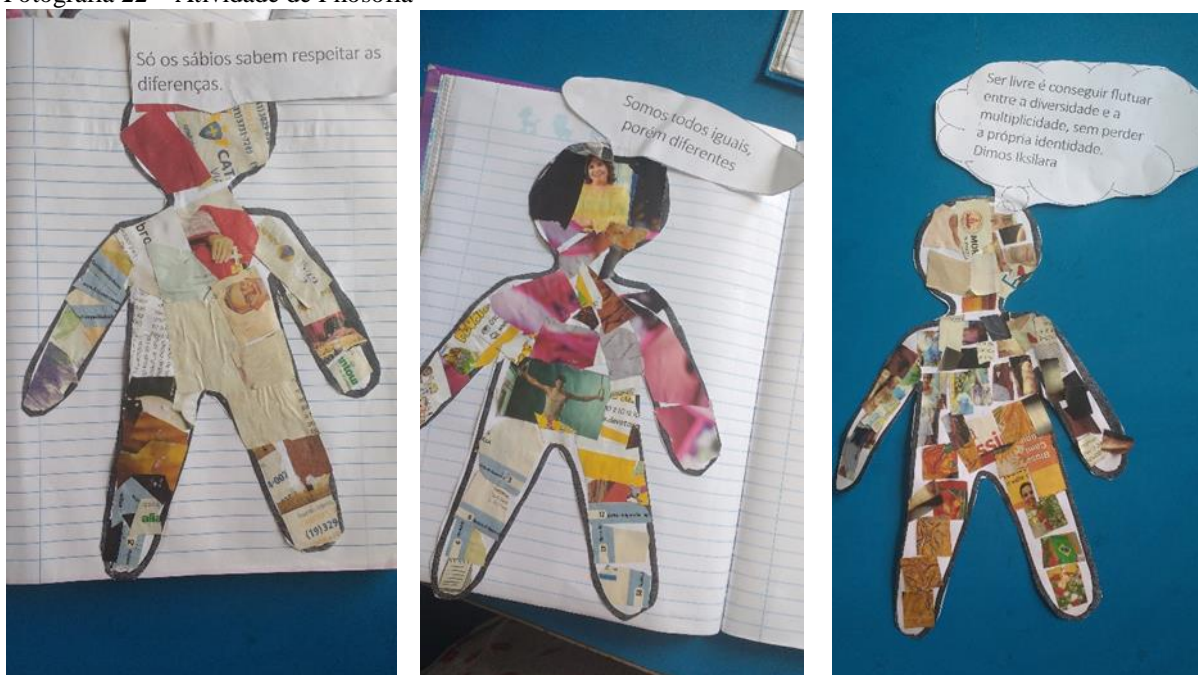
Depois de recortadas e coladas as imagens no contorno que lhes foi entregue, o professor solicitou que recortassem o ‘boneco’ e colassem no caderno. Feito isso, dispôs os alunos sentados em um círculo e pediu para que cada um deles apresentasse o seu boneco aos demais colegas. Os alunos justificaram a escolha de algumas imagens afirmando: “Foi porque eu gostei dessa imagem; Porque era bonita; Porque parece comigo”⁶⁴ (diário de campo). Depois dessa

⁶⁴ DIÁRIO DE CAMPO. **Aula de Filosofia**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 18 set. 2018.

apresentação o professor os questionou se os ‘bonecos’ apresentados estavam preenchidos igualmente. O posicionamento dos alunos foi de que cada boneco era diferente, que cada um tinha feito do jeito que queria. Mais uma vez, ele lhes questionou se havia alguma coisa igual neles. Em resposta, os alunos disseram que tinham rostos e pessoas dentro dos bonecos, mas que eram diferentes (diário de campo).

Nessa perspectiva o professor lhes explicou que cada pessoa é única, tem suas escolhas, gostos, crenças e cultura, que faz parte do que ela acredita. Que é preciso que cada um respeite as escolhas dos colegas, sendo necessário o respeito às igualdades e as diferenças entre os seres humanos. Para firmar o trabalho com os alunos, o professor lhes entregou algumas frases que representavam a discussão da aula. Foi realizada a leitura de cada uma delas.

Fotografia 22 – Atividade de Filosofia



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Logo após a aula de Filosofia foi a aula de Educação Física, aproveitamos e questionamos os alunos sobre o que discutiram na aula de Filosofia. A aluna Tartaruga disse: “Tia, nós colamos um monte de figuras num boneco que o tio deu. Depois nós sentamos na rodinha e o tio disse que precisamos respeitar os colegas porque todos nós somos diferentes” (diário de campo).m complemento Lobisomem falou: “Tia, ele também falou que a gente é igual e diferente” (diário de campo). O aluno Sapo também contribuiu: “Tia, a pessoa que é diferente pra mim é minha avó, porque ela é velha” (diário de campo). Eles ainda continuaram a falar o que

compreenderam a respeito da aula, mas que tinha o mesmo sentido do que os primeiros alunos comentaram.

Nessa perspectiva, a partir da narrativa do professor e dos alunos a respeito da aula, percebemos que as crianças compreenderam que somos iguais e diferentes ao mesmo tempo e que, a atitude do professor de apresentar a diversidade do ser humano enquanto ser individual e coletivo, dialoga com os pressupostos que Freire (2013) apresenta em sua obra no sentido de que somos seres sociais que amadurecemos no convívio com o outro e, nossas ações, nos transpassam pessoal e coletivamente. E coaduna com o que Sousa Santos (2007b, p. 48) discorre que é “[...] no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença [...]” que se estabelecem situações para salvaguardar a dignidade humana. Em análise a esse posicionamento de Sousa Santos (2010), Candau (2016, p. 30) afirma que “É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam”.

E nesse entrelaçamento de igualdade e diferença que as crianças articularam seus conhecimentos a respeito da diversidade cultural, pois ao direcionarmos a fala para a cultura local, eles afirmaram que cada prática cultural é diferente, mas constituem a identidade local, conforme o aluno Cachorro disse: “Cada cultura de São Mateus tem uma forma de brincar diferente, tia, igual à gente viu no vídeo” (diário de campo).

- **Pintando e Arquitetando as Personagens do Reis de Boi**

Segundo Borba e Goulart (2007, p.47), “A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo”. Entendendo que esses campos se equivalem em lugares de “[...] criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão” (BORBA, GOULART, 2007, p. 47). Essas autoras fazem o convite, aos professores, a refletirem sobre esses espaços e questionam como os incorporar nas práticas pedagógicas cotidianas e no currículo escolar. Atentos a esse desafio, mesmo sem a participação do representante da disciplina de Artes no desenvolvimento da temática, entendemos a necessidade de proporcionar atividades que buscassem incorporar algumas práticas desses conhecimentos. E nos aventuramos por esse caminho.

Ficamos ainda mais encantados com a perspectiva de aceitar o desafio das autoras, em virtude da interpretação de que se compreendermos as linguagens artístico-culturais que retratam “[...] os modos de conhecer e de explicar a realidade tão válidos quanto os saberes organizados pelos diversos ramos da ciência, precisamos rever nossas práticas educativas” (BORBA, GOULART, 2007, p. 52). Nesse sentido, pensar uma temática que está impregnada de elementos artístico-culturais e está presente na realidade local, não desenvolver práticas educativas que vislumbrassem esse tipo de conhecimentos, não seria possível ofertar um conhecimento que fosse representativo e que colaborasse para ampliar a compreensão da realidade e abrir caminhos para a participação no mundo, e como Borba e Goulart (2007, p. 52) mencionam “Participação que se faz pela ação que reinterpreta, cria e transforma.” Nesse sentido, Corsino (2007, p.62) considera que as crianças “[...] elaborem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando sua sensibilidade e a sua vivência estética”.

Para realizarmos o trabalho com os princípios das Artes, optamos por desenvolvê-los em momentos que se intercalassem com as demais aulas da professora regente, tendo em vista que deveriam ser cumpridas outras demandas do livro do Paes pela professora. Mais uma vez utilizamos a concepção Benjaminiana que apresenta uma educação a contrapelo, ou seja, que não reforça os automatismos e os periodismos, mas que propõe novas alternativas aos princípios vigentes para favorecer a produção de sujeitos críticos e reflexivos.

A partir das percepções de aulas anteriores que os alunos identificaram o Porto como um ponto turístico da cidade de São Mateus e que ele é um espaço que os brincantes das diversas manifestações culturais utilizam como palco para suas apresentações, inclusive os grupos de Reis de Boi, elaboramos o esboço em uma folha de papel paraná do desenho a ser pintado pelas crianças⁶⁵.

Os materiais para que os alunos pudessem realizar essa atividade foram levados de casa pelas professoras. Uma valise com tintas de tecido, cola glitter e alguns pincéis de tamanhos diferenciados foram disponibilizados às crianças.

Enquanto arrumávamos os materiais no refeitório da escola, as agentes de serviços gerais chegaram próximo à mesa, observaram os materiais e os desenhos e uma delas disse⁶⁶:

⁶⁵ O desenho esboçado continha, no fundo os casarões do Porto e na praça, personagens do Reis de Boi que foram mais expressivos para as crianças: o Violeiro, o Sanfoneiro, os Marujos, a Catirina, o Vaqueiro, o Macaco, a Mulinha e o Boi.

⁶⁶ DIÁRIO DE CAMPO. **O quadro, o cantarolar no vazio do corredor**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 19 set. 2018.

Muito bonito, é você que irá pintar”, respondemos: “Não, são as crianças do 1º ano” e ela disse: “que pena, o desenho está tão bonito, elas vão estragar, pois não pintam direito”, lhes disse: “Mas, é o processo natural das crianças, elas estão adquirindo habilidades e não é porque elas não pintam dentro dos padrões que nós consideramos bonito que devemos deixar de proporcionar a experiência com diferentes materiais” [mesmo assim, fez uma cara de que eu estaria gastando material sem ter um retorno estético “bonito”]. No entanto, outra disse: “Muito bacana o que está fazendo com as crianças, pois muitas aqui sofrem demais e nunca tiveram a oportunidade de pintar com tantos materiais diferentes (diário de campo).

Enquanto as mulheres falavam, a coordenadora chegou e disse que iria continuar a enfeitar as bordas dos murais com chita e, posteriormente, continuar a fazer as flores. Assim, elas se dispersaram.

Seguindo o nosso planejamento da dinâmica para o desenvolvimento do trabalho, organizamos os materiais numa das mesas do refeitório. Na sala a professora explicou aos alunos que em duplas eles iriam até o refeitório para pintar um desenho do Porto de São Mateus e do Reis de Boi. Quando eles retornassem, mandaria mais uma dupla que tivesse adiantada na lição. Todos concordaram [aparentemente]. Então, os dois primeiros se encaminharam para o local.

A expressão dos alunos quando chegaram ao refeitório foi de admiração e logo exclamaram: “Que lindo, tia; ‘É o Reis de Boi!’; ‘Quem desenhou, tia?’; ‘Nós vamos pintar isso tudo, tia?’; ‘Que desenho grande” (diário de campo). Respondemos aos seus questionamentos e dissemos que cada um contribuiria com a pintura de uma parte do desenho, seria uma pintura coletiva da obra. Mas, para eles o mais significativo foi que o desenho disponibilizado era único, ou seja, foi esboçado para que eles pudessem pintar, então o aluno Cachorro disse: “Tia, então, esse desenho não foi tirado de lugar nenhum? Ele não existe em outro lugar?” (diário de campo). Depois dos questionamentos, ficaram um tempo olhando para o desenho com certo entusiasmo e tentando identificar as personagens do Reis. A primeira personagem identificada foi a Catirina.

Pincel na mão, tintas sobre a mesa: “E agora, tia?” (diário de campo). Essa pergunta se referia por onde começar. Sorrímos e dissemos: “Por onde vocês acham que devemos começar? e eles disseram: Pelo Boi” (diário de campo). Explicamos que o Boi estava no centro do papel e que devemos sempre começar a pintar por um lugar que não nos suje depois [não passar o braço por cima]. Olharam para a imagem e Cachorro disse: “Tia, vamos começar pelas casas?”. Macaco concordou (diário de campo). Pedimos para que escolhessem as cores que gostariam de usar para pintar os casarões. Separaram. Colocamos um pouco de tinta dentro de um prato e

dissemos que tentassem pintar dentro dos limites do desenho. Eles sorriram e disseram: “Pode deixar tia, vamos pintar direitinho” (diário de campo). E começaram. Afastamo-nos um pouco e deixamos que pintassem, que estabelecessem relação com os materiais e com o desenho. Os murmurinhos entre eles expressavam a alegria de pintar um desenho tão grande, de pintar com pincel e com cores de tinta tão diferentes das que eles conhecem. Cachorro salientou: “Existe um monte de cores que eu não conheço”. A fala de Macaco foi bem significativa “É muito legal pintar assim” (diário de campo).

Nesse sentido, entendemos que os alunos perceberam a diversidade de cores e materiais que existem e constatamos que os alunos se sentiram motivados a realizar a atividade, tendo em vista as novas possibilidades que lhes foram apresentadas.

Depois de certo tempo pintando, solicitamos aos alunos que voltassem à sala. Dessa vez veio Tartaruga e Sapo. Tartaruga toda eufórica chegou pegando o pincel e já ia pintar sem nem saber do que se tratava. Sapo então disse: “Tia, esse é o Reis de Boi, né?” (diário de campo), respondemos: “Sim” (diário de campo). A partir daí começaram a olhar as imagens e se divertir tentando as identificar. Mesmo o Boi sendo o destaque, mais uma vez a primeira a ser identificada foi a Catirina. Então, começaram a pintar. Tartaruga, enquanto pintava desatentamente, comentava sobre os bichos que faltavam e que Catirina estava horrível. Sapo, mais concentrado no ato do pintar, questionava sobre as cores que ficariam mais bonitas para cada lugar e que, quando fossemos brincar de Reis de Boi ele seria o Cachorrinho, pois ele sabe imitar o cachorro e começou a latir. Todos que estavam por perto começaram a sorrir e disseram que ele seria um ótimo cachorro (diário de campo).

Lá se foram os dois para a sala e vieram Jacaré e Onça. Contemplaram o desenho e disseram: “Tia, está lindo” (diário de campo). E começaram a pintar e a comentar sobre o Reis de Boi. E mais uma vez, as crianças procuraram a Catirina. Essa dinâmica foi acontecendo até o momento em que conseguimos finalizar a pintura completa da obra.

Enquanto as crianças ainda pintavam, ouvimos de longe um cantarolar da marcha ensinada pelos mestres na escola [Encontrei a rosa toda molhada, quem te molhou? Sereno da madrugada]. Sem reconhecer a voz e sem saber de onde veio nos remeteu o pensamento que, na escola, estávamos vivendo um momento de imersão da prática cultural Reis de Boi. Mais uma vez, nos suscitou a reflexão de que temos o compromisso ético de inserir a cultura local no cotidiano dos alunos e lhes possibilitar o conhecimento dessas práticas. Esse cantarolar nos

instiga a afirmar: a escola é o local da cultura; a escola é o lugar dos conhecimentos científicos e populares.

Fotografia 23 – Alunos pintando o quadro ‘Reis de Boi no Porto de São Mateus’



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Próximo ao término da pintura do desenho, os alunos estavam ficando eufóricos. A percepção foi de que estavam orgulhosos por terem participado da produção daquilo que eles chamaram de “desenho tão grande”.

Fotografia 24 – Alunos terminando a pintura do quadro ‘Reis de Boi no Porto de São Mateus’



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Depois de terminada a pintura, a professora de Educação Física concluiu a montagem do quadro. Contornou os desenhos e colou o papel em uma armação feita de madeira e fez uma margem com tecido de chitão. E, o quadro foi fixado na parede da escola.

Durante o desenvolvimento dessa atividade percebemos que, a partir das expressões das crianças e do trabalho com elementos da arte e do conhecimento, elas já elaboraram a respeito do Reis de Boi. Elas reconhecem e identificam as personagens que fazem parte da brincadeira, bem como, os instrumentos que são tocados. Além disso, reconhecem que o Reis de Boi é uma cultura local e faz parte do cotidiano de várias pessoas, inclusive pessoas que conhecem [de alguns alunos].

Fotografia 25 – Quadro exposto na escola



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa pintura ter ficado exposta no corredor da escola gerou uma grande movimentação nos dias que sucederam a sua fixação. Quando chegavam à escola, os alunos levavam as pessoas que os acompanhavam até o local para mostrar a pintura e dizer que eles tinham ajudado a pintar o quadro. Era visível o sentimento de satisfação nas crianças ao mencionarem que fizeram parte do processo de produção. Todos que por ali passavam destinavam um tempinho para contemplar o que estava exposto.

- **Os Chapéus, as Flores e os Bichos**

Queremos retratar que outras atividades manuais/artesanais foram proporcionadas às crianças, mas não nos deteremos em descrever o desenvolvimento, apenas mencionaremos alguma delas, para demonstrar que os alunos tiveram acesso aos processos de produção do que era necessário para a brincadeira do Reis de Boi⁶⁷.

A confecção dos bichos que foram utilizados na brincadeira – o Boi, o Cachorrinho, a Mulinha, a Catirina, o Vaqueiro, o Sapo, a Onça e o Beija-moça –, o convite da festa, os cartazes, os chapéus e as flores foram confeccionados em conjunto com as crianças. Para esse processo, utilizamos a mesma estratégia para a pintura do quadro. Os alunos que terminavam as atividades dentro da própria sala, ou no refeitório, produziam esses materiais. Selecionamos algumas imagens que representam a confecção desses materiais.

Na brincadeira do Reis de Boi, os Marujos usam chapéus ornados de flores artificiais. Buscando encontrar uma alternativa para esse impasse, pois não tínhamos verba para comprar essas flores, ao observar as alunas, em sala de aula, brincando de confeccionar flores com folhas de cadernos, tivemos a ideia de levar pedaços de cartolina e disponibilizar para as alunas para que confeccionassem as flores.

Em uma aula, solicitamos às alunas que ensinassem aos colegas da turma o processo de produção das flores, e a partir daí todos começaram a produção. Até no momento do recreio víamos alunos fazendo flores. Tudo era depositado em uma caixa de papelão para, posteriormente, confeccionarmos os chapéus.

Fotografia 26 – Alunos confeccionando flores de papel



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

⁶⁷ Essas atividades aconteceram entre os dias 20 de setembro a 15 de outubro de 2018.

Fotografia 27 – alunos confeccionando chapéu



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse mesmo ritmo foram produzidos os animais para a brincadeira. Os alunos aprenderam as técnicas desde os aspectos iniciais até a produção final, ou seja, os acabamentos.

Fotografia 28 – Alunos confeccionando bichos para a brincadeira do Reis de Boi



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Pensar o desenvolvimento das atividades relacionadas a área de Artes fora do espaço da aula no horário curricular, ou seja, na linearidade dos acontecimentos, da rotina da escola, foi algo que desestabilizou o espaço escolar, não somente no sentido de propor as atividades, mas de fazer dos alunos protagonistas do seu próprio aprendizado e da produção dos elementos que compõem a brincadeira do Reis de Boi. Isso só foi possível através da produção de uma tessitura

complexa que abriu novas teias de alternativas possíveis de serem entrelaçadas nesse ambiente (MORIN, 2015).

As atividades do projeto não tiveram visibilidade apenas pela diversidade de estratégias e da temática Reis de Boi, mas, também por evidenciar aqueles que estavam adormecidos nessa trama complexa que é o ambiente escolar, os professores e os alunos (MORIN, 2015; SOUSA SANTOS, 2010).

5.2 OS MESTRES APRENDIZES

Feliz é o professor que aprende ensinando.
Cora Carolina

Toda proposta de ensino e aprendizagem requer um movimento de ação-reflexão-ação dos mediadores da atividade pedagógica (FREIRE, 2005), em especial, dos que orientam as intervenções educativas: os professores. Essa dinâmica é relevante para que o processo não seja automático, sem entusiasmo, pois na escola há circulação de ideias, ações e reações que estão para além da fronteira escolar. É importante, nesse sentido, prestar atenção ao que nos é apresentado pela realidade local, uma vez que podem ser mecanismos a nos auxiliar no desenvolvimento de atividades pedagógicas que possam apresentar mais sentido e significado na vida dos sujeitos escolares.

Sousa Santos (2010) afirma que o mundo é um arco-íris policromático e que nele há uma diversidade de culturas que produzem saberes de diferentes formas que norteiam suas atividades produtivas, sociais, culturais e religiosas. Assim, as possibilidades pedagógicas que foram desenvolvidas na escola com o Reis de Boi, nos auxiliaram a ver e pensar a dinâmica escolar com ‘outros olhos’, com outras perspectivas, pois a inserção de uma prática cultural local que não é comum no currículo escolar, mostrou-nos novas e alternativas e possibilidades de discussão e atuação nesse espaço, a partir de uma ação integrada entre as disciplinas escolares num processo dialógico sem a verticalização das disciplinas, de modo a trazer sentido à vida dos sujeitos escolares. Conforme Sousa Santos (2010), o reconhecimento da diversidade epistemológica é basilar para que se empreendam práticas nas quais os saberes sejam capazes de dialogar numa relação de paridade, sem a sobreposição do conhecimento científico como hegemônico. Com base nos pressupostos do autor, fomos tecendo caminhos pedagógicos

plurais, heterogêneos, autônomos, articulados sistematicamente e dinamicamente de forma horizontalizada.

No processo de ensino e aprendizagem, para a disseminação do conhecimento científico ou popular, é fundamental que os mediadores do processo compreendam a temática desenvolvida, para que sejam definidas estratégias didático-metodológicas. No entanto, ao levar a tematização Reis de Boi como proposta de trabalho a ser desenvolvida em conjunto com os docentes, a questão do material de pesquisa ficou latente. De acordo com Caimi (2010), na incorporação dos estudos locais o que traz uma significativa dificuldade no processo de ensino e aprendizagem é a carência de subsídios teóricos de qualidade para o desenvolvimento do trabalho com a história local.

Para tentar suprir essa dificuldade apontada por Caimi (2010) buscamos artigos e recursos audiovisuais que estavam disponíveis na internet e que angariamos com alguns mestres de Reis de Boi, além de entrevistas com esses mesmos mestres. Em conjunto, sistematizamos um conhecimento acerca da temática e elaboramos atividades que fizessem o diálogo entre os conteúdos disciplinares e a prática cultural local. Podemos observar na fala da professora Violeta, como foi sua percepção quanto o que deveria ser realizado, pois para ela “[...] a partir do que está proposto no currículo do 1º ano irei elaborar atividades que contemplem a temática do Reis de Boi, correto?”⁶⁸ (diário de campo) e, também, da professora Tussilagem: “E eu, conforme o que está proposto no currículo do 2º ano” (diário de campo).

Diante do posicionamento dos professores em adotarem a temática, mesmo sem ter nenhuma menção em livros didáticos, ficou uma dúvida de o porquê trabalhar o assunto. Ao serem questionados, afirmaram que a questão da adaptação do conteúdo curricular para a tematização do Reis de Boi não foi algo que gerou desconforto e dificuldade, pois, no processo de ensino e aprendizagem, não consideram o livro didático como única fonte de conhecimento disponível, uma vez que entendem a necessidade de um trabalho diversificado para complementar e enriquecer o conteúdo ensinado e, foram veementes em assegurar que são acostumados a essa realidade, visto que os livros didáticos ofertados não dão conta de atender a realidade sendo, no entanto, necessário realizar pesquisas e adaptações à realidade dos alunos⁶⁹ (diário de campo). Percebemos que os professores desta escola entendem e praticam o que Soares (2002, p. 2)

⁶⁸ DIÁRIO DE CAMPO. **Planejamento com as professoras regentes**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 31 jul. 2018.

⁶⁹ DIÁRIO DE CAMPO. **Roda de conversa com os professores após o encerramento do projeto**. Informações compiladas por Marli Quinquim, São Mateus – ES, 06 nov. 2018.

crítica na prática pedagógica dos professores, já que ele afirma que o livro didático deve ser um apoio e não um roteiro no trabalho docente.

Mesmo sem a aparente dificuldade de adaptar os conteúdos à temática, durante o transcorrer das atividades da pesquisa, algumas vezes os professores indagaram a pesquisadora: “O que você quer que eu trabalhe? O que você quer que eu faça?” (diário de campo). Essa atitude de questionar o que deveria ser realizado foi entendida como um ato para direcionamento do processo, uma vez que as ações com a temática faziam parte de uma pesquisa acadêmica. Com o alicerce da PP de que os sujeitos faziam parte do processo não só no sentido de objetos a serem pesquisados, mas como participantes da ação, de reflexão e decisão no movimento do estudo, a busca foi por redirecionar esses questionamentos e conduzir as discussões para que as decisões fossem tomadas de forma compartilhada e descentralizada. O intento sempre esteve em conduzir a pesquisa de forma que os professores fossem e se sentissem os participantes do processo e que as decisões não giravam em torno da pesquisadora, pois o que se tentava demonstrar com essa atitude, era o que preconiza Gabarrón e Landa (2006, p. 127-128) quando argumentam que, “[...] A figura do pesquisador, portanto, não desaparece nem se dilui, mas entra em articulação com outros sujeitos que também passam a contribuir com o processo de construção do conhecimento [...]”. Nesse processo, os professores foram se apropriando dessa sistematização e, aparentemente, entenderam a dinâmica e, sem muita dificuldade, cada sala estava desenvolvendo suas ações de forma ‘isolada’, mas integrada ao contexto.

É interessante ressaltar que nesse processo, os professores atentaram-se à deficiência no currículo dos seus cursos de formação inicial às demandas regional e local. O professor de musicalização, Gerânio, se manifestou sobre esse assunto da seguinte forma: “[...] minha formação acadêmica foi extremamente clássica e europeia, sem nenhuma aproximação com a música popular” (diário de campo). E que, no seu entendimento, há necessidade de aproximar os conteúdos disciplinares à realidade local. Nesse sentido, Candau (2008) argumenta que os conteúdos que abarcam o multiculturalismo são novos no contexto da formação inicial, sendo mais desenvolvidos na formação continuada dos docentes. Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2001, p. 25) considera que a escola é o espaço para a formação continuada do professor, ou seja, um lugar em que o docente não somente ensina, mas também aprende, pois

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidade e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo seu processo de desenvolvimento.

Assim, demonstra que a atualização e a produção de novas práticas de ensino acontecem no tempo-espaço da escola e nasce do esforço de encontrar respostas aos problemas que são encontrados no contexto escolar. Com o entendimento de que a escola é um espaço formativo onde o professor pode refletir sua prática na coletividade, no encontro com o outro, de forma partilhável para alcançar as alternativas possíveis para as dificuldades cotidianas. Então, podemos argumentar que foi nesse encontro entre professores, espaço escolar e a cultura local que o ato de pensar as práticas de ensino e os processos de formação profissional se entrelaçaram despertando nos docentes a necessidade de contemplar os conteúdos locais no processo de ensino, mesmo sem terem sido apresentados na formação inicial e, estes, estão abertos a inovar, criar e aprender a diversidade cultural local.

A concepção inicial e crítica desta pesquisa orientaram-se sobre a organização do conhecimento escolar por disciplinas que provocam a fragmentação dos conhecimentos (Morin, 2015). Uma alternativa apontada como proposta para repensar essa segmentação do conhecimento escolar é a interdisciplinaridade. Conforme Fazenda (2011), para que a interdisciplinaridade aconteça não há necessidade de eliminar as disciplinas, o que é necessário é fazer com que se tornem comunicativas entre si. Em auxílio a essa ideia recorreremos aos PCN's (1999, p. 77) do Ensino Médio onde há menção de que “A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade”. A tentativa durante o processo de elaboração, planejamento e das intervenções foi por fazer com que essa comunicação entre os professores das disciplinas acontecesse, para além do diálogo entre os conteúdos curriculares, a percepção era a de que as práticas docentes deveriam ser integradas e individualizadas. Todo esse movimento esteve aproximado da ideia de Sousa Santos (2011) de dar voz às culturas que foram invisibilizadas, com vistas a tornar existente o inexistente, levar para dentro da escola um conteúdo considerado como ‘indigno’ de fazer parte do currículo, por ser concebido no âmbito da cultura local, para assim, resistir ao desperdício da experiência.

A aproximação aos diferentes professores das disciplinas curriculares da escola teve suas nuances, devido não termos familiaridade com todos. Esse estabelecimento de proximidade aos docentes foi marcado por diálogos informais a priori e, posteriormente, de forma oficial a partir da apresentação no planejamento coletivo. Essa ação marca o que Fazenda (2011) assevera sobre um dos pressupostos da interdisciplinaridade que é a integração entre os sujeitos que dialogam e se encontram, pois ela não é apenas uma integração de disciplinas.

Essa integração com os professores das diferentes disciplinas curriculares possibilitou, de forma geral, a aceitação da temática para o desenvolvimento das práticas educativas. Mas, é relevante destacar que ao manifestar a intenção de desenvolver o trabalho com o Reis de Boi, a princípio, houve hesitação com o assunto (mesmo que conhecido, em sua essência popular, por alguns), por nunca ter sido trabalhado na escola e, possivelmente, nas escolas da rede municipal. Esse posicionamento dos docentes se caracteriza como uma abertura ao novo, ao desconhecido. É um arriscar-se nesse universo de novas possibilidades educativas no ensino. Nesse sentido, apropriamo-nos do pensamento de Morin (2009) que apresenta a docência como complexa e que é preciso ter a mente aberta, ser flexível em sua prática, e reconstruir o seu pensamento, tanto para o ensino quanto como para a vida.

Nesse processo, entre as “idas e vindas” das conversas com os professores, inicialmente, acreditávamos que o trabalho seria desenvolvido apenas com as disciplinas de Musicalização, Educação Física e as trabalhadas pelas professoras regentes das turmas dos 1º anos A e B e do 2º ano A. No entanto, os que inicialmente não sinalizaram para a participação no processo, acabaram aderindo a proposta. Talvez essa reconsideração tenha acontecido em circunstância da empolgação daqueles que participariam, pois os professores expressavam o seu entusiasmo para com a proposta, conforme podemos destacar na fala do professor de Musicalização “[...] estou empolgado para trabalhar a temática, pois não conheço a cultura popular de São Mateus e essa será uma oportunidade de começar a me aproximar” (diário de campo).

Com o início das atividades do projeto, a sensação era que a qualquer momento os professores iriam ‘desistir’ do trabalhando com a temática, uma vez que as demandas que apareciam na escola levavam os docentes a se voltarem para questões emergentes e que precisavam ser solucionadas. Em outros momentos, as atividades tomavam novo fôlego e voltavam a ser impulsionadas.

Foi nítido nos dias que entrecorreram a realização das oficinas de “Contação de Histórias” e de “Batucar Pandeiros”, que grande parte dos docentes tinham histórias vivenciadas com o Reis de Boi, especialmente, relacionadas com parte profana da brincadeira. As professoras Violeta e Tussilagem manifestaram que durante as apresentações de Reis de Boi sentiam medo da bicharada e se escondiam dentro de casa, pois os bichos corriam atrás das pessoas. Margarida, por sua vez, afirmou não ter recordações muito agradáveis da Catirina, pois “[...] sempre tive muito medo. Ela é horrível. Sem contar nos bichos que avançavam em cima da gente” (diário de campo). Com esses momentos de conversas na hora do cafezinho na sala dos professores, as

histórias dos docentes que já conheciam a prática foram lembradas. Suas experiências infantis com o Reis de Boi foram reavivadas ao ouvirem os Mestres contarem suas histórias de vida. Para Benjamin (2008), só podemos reconhecer o passado a partir dos relampejos do presente. E, quando essa luz do relampejar afetou os professores, fez presente a história do Reis de Boi a contrapelo, o que permitiu um novo olhar sobre a prática e o contexto local (BENJAMIN, 2008).

Essa história a contrapelo teve vários relampejos (BENJAMIN, 2008) durante o tempo de desenvolvimento do projeto, pois não houve um dia em que o assunto do Reis de Boi não fosse mencionado (perdurou mesmo depois que as atividades relacionadas ao projeto terminaram). As histórias vividas pelos professores e familiares; as experiências em sala de aula com os alunos; as piadas e o encantamento dos alunos e professores com a Catirina; a experiência de conhecer essa prática cultural local; as declarações de diálogos com os familiares sobre essa prática; a busca por imagens, materiais e atividades que pudessem ser trabalhadas na escola. Tudo isso movimentava e aproximava os professores num diálogo coletivo no tempo escolar do 'recreio', o que foi engrandecedor no trabalho, visto que geralmente nesse tempo, os pequenos grupos de docentes conversam entre si assuntos distintos. O espaço de conversas silenciosas se transformou em espaço de conversa coletiva, barulhenta e acompanhada de boas gargalhadas. O ambiente na escola estava alegre, vivo e com uma energia diferente. A partir das conversas, os professores que não conheciam a prática, foram se inteirando mais a respeito e, os que já a conheciam estavam lembrando as situações vividas na sua infância. Nesse sentido, percebemos que o trabalho no processo de ensino e aprendizagem necessita de conversa, diálogo, o que permite a abertura para encontrar novas visões de mundo e novas alternativas pedagógicas para o ensino, em especial, da cultura local para assim, emancipar os sujeitos escolares.

Mesmo com conhecimento a respeito da prática cultural, os professores confundiam a manifestação da 'Folia de Reis' com o 'Reis de Boi', em virtude de suas similaridades. No entanto, essas duas práticas culturais têm suas peculiaridades. Essa ambiguidade advém em decorrência dessas manifestações fazerem homenagem aos Santos Reis. Porém, as Falias de Reis são mais situadas no sul do estado do Espírito Santo, enquanto que o Reis de Boi no norte do Estado, sendo a diferença basilar entre essas duas manifestações à presença do boi e da bicharada nesta última. Com essa diferenciação, os professores começaram a mencionar a manifestação local com a sua devida nomenclatura, ou seja, aos poucos foram mudando a forma

de se referir à prática Reis de Boi. Durante certo tempo foi possível perceber que falavam “Folia de Reis” e logo se corrigiam: “Reis de Boi”.

Em referência ao desenvolvimento das atividades educativas tematizadas com o Reis de Boi, os professores destacaram as contribuições desse processo para as suas disciplinas e para os educandos. Apresentaremos a fala do professor Gerânio, de Musicalização, para elucidar a afirmação:

Na minha disciplina foi importante, porque no currículo, é, nós trazemos essa necessidade de ter a música regional incluída, né, aqui na sala de aula. Só que na realidade, na maioria das vezes, isso não acontece. É, a gente trabalha uma música regional mais geral, com as cantigas de roda, que não é, necessariamente, de uma região só do País, tem tradições de várias regiões nessas cantigas mais famosas que a gente tem. E, com o Reis de Boi traz algo mais regional do que está acontecendo aqui na nossa cidade, né. E, eu não conhecia, eu não sou daqui, eu moro aqui há algum tempo, mas eu não conhecia o trabalho, então, foi legal estar incluindo essa prática nas aulas de música (diário de campo)

O desenvolvimento deste tema foi importante para o professor conhecer uma prática cultural local e, para a oficialização de um conteúdo que é contemplado no currículo, mas que não era desenvolvido, devido a uma falha no processo de formação inicial e podemos mencionar, também, no de formação continuada. Em sua fala é possível perceber que no currículo municipal há preocupação em reconhecer a existência dos saberes oriundos da cultura local, no entanto, essas vozes das práticas culturais silenciadas e seus saberes, ainda não conseguiram atravessar essa linha tênue entre o prescrito e o vivido no currículo, ou seja, ainda há uma colonialidade do saber, pois há uma distância considerável entre o reconhecer e lançar propostas para a efetivação dessas práticas no “chão da escola” (SOUSA SANTOS, 2010).

Os tempos e os espaços da escola foram incomodados, num sentido positivo, com o desenvolvimento das atividades que se relacionaram ao projeto no cotidiano da escola, e permitiu um movimento que promoveu envolvimento de praticamente todos os participantes da pesquisa no andamento das ações. Esse cenário só foi possível, no entendimento dos professores, por a temática ter sido totalmente discrepante de todas já trabalhadas. Sobre esse assunto a professora Girassol pondera que “[...] foi um projeto diferente do que costuma fazer. Eu, em toda a minha vida escolar, nunca trabalhei esse projeto” (diário de campo).

Além de ser diferente, a temática proporcionou divertimento e aprendizagem às crianças enquanto foi desenvolvida, conforme a professora Violeta: “[...] não foi uma coisa maçante, porque geralmente projeto, quando envolve a escola toda, fica aquele negócio chato, que você tem que fazer, porque você tem que cumprir o conteúdo, esse não, as crianças se divertiram, até

saíram da escola” (diário de campo), a professora Tussilagem complementou: “Foram conhecer o barracão, viram como era, então, eles realmente aproveitaram e, nós também, né!?” [risos]” (diário de campo).

Tornou-se evidente que a temática ultrapassou os limites dos muros da escola, pois as crianças relatavam suas experiências aos familiares, que por sua vez, conheceram ou rememoraram suas vivências com o Reis de Boi. A fala da professora Violeta afirma o envolvimento da família na temática, pois “[...] os próprios pais, participaram também. Gostaram das histórias que eles [alunos] chegavam em casa contando [...] participaram da festa” (diário de campo). A professora Tussilagem acrescenta que: “[...] não tivemos problemas com os pais” (diário de campo), essa fala da professora remete ao fato de que, mesmo a temática tendo um viés religioso ligado ao catolicismo, não houve posicionamentos contrários, se aconteceu, não chegou a ser mencionado por ninguém na escola.

A professora Girassol expôs que sua preocupação ao desenvolver o trabalho com o Reis de Boi era por causa das máscaras que são usadas na brincadeira, pois “[...] eu fiquei um pouco receosa no início, por causa da questão dos animais, das máscaras, porque as pessoas evangélicas, as vezes, tem uma certa rejeição por isso” (diário de campo). Em contrapartida, a professora Tussilagem considerou que não tivemos resistência dos familiares das crianças, devido essa prática cultural fazer parte da cultura local e “[...] porque também faz parte da infância deles, da cultura, dos avós, de ouvir falar, por isso que os pais não tiveram essa resistência, viam como uma brincadeira” (diário de campo). A fala foi complementada por Violeta:

[...] aqui em São Mateus, antigamente, era todo de festas assim, o mês inteiro de janeiro indo de casa em casa” e, posteriormente complementa, “[...] é de se espantar mesmo, porque o nosso bairro é de mais ou menos 70% de famílias evangélicas, então, era pra ter tido mesmo uma resistência (diário de campo).

Em posse dos dados do ano de 2018 do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, 50% das famílias do bairro que tem filhos na escola são evangélicas, esse fato, realmente causou certa curiosidade em todos os professores, pois não houve embate entre as famílias e a escola com relação ao desenvolvimento desta temática.

Mesmo a maioria das crianças tendo orientação religiosa evangélica, a participação dos alunos no projeto foi um consenso entre os professores. A fala da professora Tussilagem representa essa afirmativa: “Acho que foi um dos projetos que as crianças mais gostaram de participar” (diário de campo). A colocação do professor Gerânio também expõe a visão no tocante ao envolvimento das crianças com a temática:

Eu gostei, porque, assim, não houve uma resistência das crianças com o novo, porque uns conhecem outros não conhecem, e o projeto aborda uma parte religiosa que tem envolvida no próprio Reis de Boi e, as crianças não tiveram, assim, nenhuma resistência a conhecer [Violeta: “nem a profana”] e, nem de um lado nem do outro (diário de campo).

Além da demanda da religiosidade, outra constatação que emergiu no decorrer de uma conversa com os docentes foi em relação ao gênero, pois na interpretação dos professores, os meninos não mostravam resistência em representar Catirina alegando as questões estereotipadas de ser homem ou ser mulher, mas por alegarem que ela era feia, ou seja, pelos padrões estéticos de beleza intuídos pela mídia firmado na nossa sociedade contemporânea. Conforme Rosa, “Até a questão do gênero foi abordada, todo mundo queria ser a Catirina, os meninos, todos queriam ser a Catirina [...] quem imagina que todo mundo iria querer ser a Catirina, a mais feia [risos]” (diário de campo). E, Gerânio vem em seu auxílio,

[...] até porque, não é um padrão homem vestido de mulher, né! [...] Acho que isso é uma prova de que todos os nossos conceitos e preconceitos foram ensinados culturalmente, porque quando a gente é criança [...] a gente perde isso em algum momento quando a gente vai crescendo ou ensinam a gente de outra forma (diário de campo).

A concepção do professor é subsidiada por Salles e Silva (2008) quando afirmam que a sociedade categoriza as pessoas conforme considera comum e natural para um dado grupo social. As concepções construídas transformam-se em normativas e é esperado dos sujeitos agirem conforme essas expectativas. Nessa linha de pensamento dos autores, o preconceito é manifestado individualmente, no entanto é constituído a partir das relações que são estabelecidas na sociedade. Silva (2005) pondera que o preconceito encontra suas raízes e desenvolve-se a partir da infância e necessita ser identificado no processo de formação para não ser naturalizado e aceito, e ainda considera que “[...] o preconceito é fruto dos processos de socialização, dos conflitos entre interesses sociais diversos articulados à estrutura psíquica dos indivíduos” (SILVA, 2005, p. 128).

Com relação ao desenvolvimento de uma temática que não há um material sistematizado para o trabalho na escola, os professores relataram que a intervenção da pesquisadora, enquanto participante que trouxe a temática e em conjunto pesquisaram ou estudaram os materiais (audiovisuais, textos, entre outros), foi importante para o processo, pois conforme Tussilagem: “[...] você conseguiu nos mostrar o caminho, pra gente seguir [...] nos orientou” (diário de campo). Nesse sentido, o professor Gerânio declarou que, a princípio, ficou apreensivo:

[...] fiquei com um pouco de receio, porque minha formação musical, ela foi mais dentro da música erudita, então, eu não tenho muito contato com essas manifestações regionais [...] mas, foi muito bom o aprendizado, porque eu preciso incluir essa

temática nas minhas aulas, então, foi interessante eu aprender, também. Não tinha material, mas você trouxe um material que você tinha e a gente foi ouvindo e aprendendo sobre, né!? (diário de campo).

Essas falas expressam que, mesmo que em alguns momentos a pesquisadora tenha direcionado algumas ações, o processo foi marcado por uma relação dialógica e de compartilhamento. O posicionamento da pesquisadora, enquanto participante que adotou os princípios da PP para nortear o trabalho, perseguiu atender aos pressupostos que Brandão (2006) apresenta como referência elementar para quem interpreta a pesquisa como um processo partilhado de desconstrução, construção e reconstrução de conhecimentos na ação transformadora e emancipadora. Participação, para o autor, concerne tanto à partilha dos momentos do processo de elaboração do conhecimento quanto à promoção de autonomia dos partícipes. Nesse sentido, nos foi perceptível a autonomia dos professores enquanto participantes produtores de conhecimento, ou seja, de práticas de ensino com a cultura local.

Nesse contexto, os professores apontam a importância de ter uma pessoa norteadora do processo em todo e qualquer projeto que seja desenvolvido na escola, pois nem sempre há um elo entre os professores, sendo necessária uma pessoa que promova o diálogo e a articulação das ações a serem desenvolvidas, uma vez que a grande dificuldade no desenvolvimento de práticas educativas interdisciplinares que sejam bem-sucedidas é a falta de articulação do trabalho, que é dificultado quando apenas os professores se envolvem no processo, pois como já foi mencionado, o tempo e as demandas escolares são complexos. Essa angústia ficou evidente no discurso da professora Violeta quando expôs: “[...] porque a escola fala assim, oh! Nós vamos trabalhar o projeto tal esse ano, tá na mesa o projeto que vocês vão trabalhar, professores!” (diário de campo). Esse posicionamento apresenta nitidamente que, quando um projeto é apresentado aos docentes desta maneira, cada um estabelece os seus critérios para o desenvolvimento das atividades, sendo necessário um movimento de pesquisa e articulação de ideias centradas na especificidade da disciplina que o professor ministra, conforme nos aponta Girassol: “[...] se você quiser fazer um bom trabalho, você tem que correr atrás, pesquisar” (diário de campo).

Durante nossa roda de conversa subsequente ao término do projeto, as professoras Girassol, Tussilagem e Violeta, afirmaram que sempre trabalharam projetos interdisciplinares com as áreas de conhecimentos que são de responsabilidade do professor regente⁷⁰ para possibilitar que o conhecimento fosse articulado e significativo aos alunos, porém, reiteram que na maioria dos

⁷⁰ As professoras regentes são responsáveis pelas disciplinas de: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

casos não houve a integração das disciplinas específicas no processo. Ponderaram ser a primeira vez que um projeto teve, praticamente, todos os professores de um turno envolvidos numa mesma temática e ressaltaram o quanto essa experiência foi gratificante para as crianças e para a discussão dos conteúdos dentro da perspectiva da realidade local (diário de campo).

No que tange a questão interdisciplinar, os professores acreditam que a temática do Reis de Boi contemplou o desenvolvimento de atividades relacionadas aos conteúdos que seriam desenvolvidos por todas as disciplinas. Conforme a professora Tussilagem, “Foi interessante, porque a gente pode puxar para outros conteúdos, outras disciplinas, também, né. Trabalhar junto com animais vertebrados e invertebrados. Sobre a cultura de São Mateus, né, porque já está se perdendo, porque na nossa época era bem viva, agora não” (diário de campo).

É importante destacar que os professores identificaram que o trabalho interdisciplinar não aconteceu somente entre os conhecimentos das disciplinas do currículo, mas também, com os saberes que foram proporcionados pelos mestres de Reis de Boi nas oficinas e na visita realizada no barracão do Sr. Paixão, conforme a professora Girassol: “[...] as histórias contadas, aqueles relatos, então, teve uma importância muito grande para as crianças” (diário de campo), ou seja, o que houve durante o processo foi uma integração entre disciplinas curriculares e os respectivos conteúdos, num entrecruzamento com os saberes advindos da prática cultural, do saber popular.

Os docentes sustentaram que, para concretizar o trabalho na perspectiva interdisciplinar, há necessidade da “boa vontade” da equipe, dos profissionais, pois conforme Gerânio: “[...] você depende da equipe pra fazer. Você coloca na mesa as ideias [...] mas você depende, também, se as pessoas vão acolher aquele projeto, ou não, né!” (diário de campo), Violeta complementou a afirmação do professor, dizendo: “[...] você foi muito feliz nesse projeto, porque todos os professores acolheram. Falamos, vamos acolher, vamos acolher, vamos trabalhar, porque não é todo mundo que fala assim, tem gente que fala: vou fazer nada! Tenho um tanto de coisa pra fazer” (diário de campo). Analisando o discurso dos professores a partir da concepção de Fazenda (2011) que entende a interdisciplinaridade como uma questão de atitude e de abertura e, de Japiassu (1976, p. 82) que a compreende “[...] como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo [...] é preciso que estejam todos abertos ao diálogo [...]”. Esses autores consideram a atitude e o diálogo como primordiais no fazer pedagógico interdisciplinar, desta forma, ponderamos que o diálogo que tivemos com os docentes foi assegurado pela atitude do

que eles mencionam como acolhimento do projeto interdisciplinar e, com referência nesse movimento, foi possível efetivar práticas de ensino interdisciplinares relacionadas a cultura local significativas aos alunos.

Essa atitude dos professores de aceitação da proposta de trabalho com a temática do Reis de Boi, ou seja, a criação desse elo entre professores proporcionou o aprendizado às crianças. Para evidenciar esse posicionamento recorreremos a fala do professor Gerânio:

[...] para as crianças chegarem a conhecer tudo o que elas poderiam conhecer sobre o Reis de Boi, precisou de vários profissionais, né, envolvidos, ensinando. Eu peguei um pouco da música, veio os outros senhores que ensinaram o instrumento. Aprendendo com eles eu pude trabalhar o instrumento com eles na aula, as outras professoras trabalharam as outras questões: fantasias, a parte cultural da história. Então, tem que todo mundo abraçar, porque se não, não funciona (diário de campo).

Nesta citação podemos observar o reconhecimento do professor sobre os saberes oriundos dos brincantes de Reis de Boi que contribuíram de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem. Consideramos que os docentes adotaram uma postura de rompimento com as estruturas convencionais de conhecimento que ‘fecha as portas’, ou seja, que limita os muitos saberes existentes no mundo (SOUSA SANTOS, 2008). Além disso, os professores entenderam que a tematização com as práticas culturais locais, numa perspectiva interdisciplinar como uma possibilidade de atuação no processo de ensino e aprendizagem, aproximou as crianças da cultura local, conforme Violeta “[...] da história do município” (diário de campo).

Outra situação contemplada pelos docentes foi a questão do uso das tecnologias atuais que distanciam as crianças dos saberes oriundos da cultura, em especial a popular. O professor Gerânio salientou que é importante “[...] o desenvolvimento de ações que trabalhem a cultura, em especial, por causa da modernização e por nossas crianças estarem cada dia mais envolvidas com a tecnologia e, muitas vezes, conhecem melhor a cultura do outro país do que a sua” (diário de campo).

Nesse sentido, podemos articular os posicionamentos dos docentes com o pensamento de Freire (2003, p. 31) de que todo processo que visa transformar uma realidade, antes de tudo é necessário conhecê-la,

É importante fazer ver que a reflexão não é suficiente para o processo de libertação. Necessitamos da práxis ou, em outras palavras, necessitamos transformar a realidade em que nos encontramos. Mas, para transformar a realidade, para desenvolver minha ação sobre a realidade, transformando-a, é necessário conhecer a realidade. Por isso, em minha práxis, é necessário que haja constante unidade entre minha ação e minha reflexão.

Com essa concepção, é preciso conhecer a história local, as práticas aqui existentes para podermos criar estratégias para o ensino da cultura local. O Supervisor Pedagógico afirmou, nessa lógica, que as ações desenvolvidas no decorrer do projeto contribuíram para o ensino da cultura local e que se configuram como uma estratégia viável ao ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial, por causa das características que a brincadeira do Reis de Boi carrega: alegria, medo, fantasia, música, dança, colorido e muita criatividade. E, ainda afirmou que é necessário esse tipo de temática para proporcionar esses saberes aos alunos e, também, aos próprios profissionais da educação. Para configurar essa situação usaremos como exemplo o caso da professora Girassol:

[...] no meu caso, eu sou de São Mateus, eu deveria conhecer essa história mais do que ninguém [...] mas eu não conhecia, porque meu pai sempre achava aquilo uma besteira. Quem gostava de participar, participava, quem não gostava. Eu lembro muito bem de ouvir falar do Reis de Boi, que tinha os bichos, que as pessoas tinham medo dos bichos [...] todo mundo corria, porque os bichos corriam atrás das pessoas. Eu fui conhecer mesmo agora, com esse material que você trouxe (diário de campo).

Com a declaração dessa professora podemos argumentar que a fala do Supervisor pedagógico tem relevância ao posicionar-se sobre a necessidade do desenvolvimento de temáticas sobre a cultural local para colocar esses saberes disponíveis, tanto para os alunos quanto para os professores.

No entendimento dos professores, as atividades desenvolvidas com os alunos foram bem-sucedidas, mas o que lhes trouxe maior satisfação foi perceber que as crianças estavam felizes durante o processo. Essa constatação pode ser evidenciada com o posicionamento da professora Tussilagem: “[...] porque realmente a gente viu a felicidade dos alunos, atingiu os alunos. E o mais importante de um projeto é atingir as crianças, não o nosso ego e, sim, as crianças. No processo, as crianças, realmente, viveram o projeto” (diário de campo). E, a partir desse envolvimento com a ‘felicidade’, a aprendizagem foi o resultado do processo, não apenas de saber dizer o que é o Reis de Boi, mas os conhecimentos que abrangem os elementos que são importantes para a elaboração da brincadeira. A professora Girassol traduz essa ideia da seguinte forma: “[...] eles, hoje, sabem dizer o que é o Reis de Boi, sabem os personagens, as músicas, de estar inventando, de criar, a questão de trabalhar com o pandeiro e, no final de tudo foi a apresentação né, foi o que aquele senhor falou que foi melhor do que ele ensaia” (diário de campo).

As vivências práticas foram relevantes para o processo. Podemos perceber isso quando a professora Violeta afirma: “Na hora que a gente foi lá ver as máscaras, né, a festa que eles

fizeram lá” e a professora Girassol complementa: “Eles já sabiam falar, assim, a maioria dos personagens eles já conheciam, por causa dos vídeos, né!” (diário de campo).

Nessa perspectiva, as percepções dos professores com relação ao processo foram importantes até para o próprio contexto da pesquisa e da opção metodológica, pois quando, no processo, algo estava errado, encaminhávamos as ações por outro viés, numa tentativa de proporcionar atitudes mais concretas para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento das ações por nós, professores. Na visão docente, as alternativas pedagógicas que foram suscitadas com a tematização do Reis de Boi, trouxeram à tona outras narrações da história, do ponto de vista do desenvolvimento dos conteúdos curriculares sob a ótica dos colonizadores, restando a eles apenas a invisibilidade, o silenciamento (SOUSA SANTOS, 2011).

Apoiados na teoria de Sousa Santos (2010), expressamos o entendimento de que o trabalho com a tematização do Reis de Boi no âmbito escolar foi uma alternativa que deu autoridade a outras narrações de saberes nesse espaço, desfazendo a lógica de uma cultura dominante que coloca o branco como o condutor das práticas culturais e da realidade local. O trabalho de tradução, nesse sentido, foi o de criar uma justiça cognitiva para com esses saberes silenciados e dar condições para a emancipação dos participantes a partir do conhecimento desses saberes e para, além disso, ter uma vivência prática a partir do entrelaçamento entre os conhecimentos historicamente sistematizados e traduzidos num currículo que rege as ações dos professores no contexto da sala de aula.

Essa prática cultural possibilitou, conforme os professores, a aproximação dos alunos com a história do município de São Mateus, que, no entender deles, é riquíssima e precisa ser mais trabalhada na sala de aula. Porém, esse trabalho é muitas vezes dificultado devido não terem disponíveis materiais mais sistematizados para orientar o trabalho pedagógico na sala de aula.

6 CONCLUSÃO - O QUE NOS SINALIZAM DE ESPERANÇA?

De antemão queremos deixar manifesto que os resultados desta pesquisa são apresentados como um ‘pensamento em aberto’, ‘inacabado’ e sem a pretensão de qualquer fechamento. É um pensamento em processo, “pensamento se produzindo”.

Ao nos basearmos na realidade do contexto do norte do estado do Espírito Santo, que abriga uma diversidade de práticas culturais ainda tão esquecidas academicamente, nos comprometemos, assim como outras pesquisadoras, a trilhar o caminho de discussão no espaço acadêmico sobre as relações entre cultura e ensino. Percebemos que essa manifestação cultural tem suas singularidades que representam o caráter diverso do contexto sociocultural dos municípios de Conceição da Barra e São Mateus. Em análise ao processo histórico do Reis de Boi, constatamos que a inserção de elementos da cultura afro em sua ritualista possibilitou sua permanência até os dias de hoje. Há de se considerar que a permanência dessa prática no norte do Estado acontece em virtude desses saberes serem passados, a partir da oralidade, de pais para filhos e netos.

Aproximar-nos dos brincantes de Reis de Boi, nos permitiram conhecer suas histórias de vida, percebermos sua visão de mundo, as adversidades que enfrentam para continuarem ‘mantendo viva’ essa prática cultural e a busca por alternativas para se conservarem nos ciclos de apresentações. Ao direcionar o olhar para o esforço que os Mestres de Reis de Boi empenham para a continuação dessa prática cultural, compreendemos que também tivemos que romper obstáculos no cotidiano escolar para o desenvolvimento da proposta.

A partir da elaboração das composições das marchas que traduzem a cada ciclo da brincadeira as questões sociais que estão em destaque, essa prática cultural apresenta relação com a natureza, a política, a economia e os acontecimentos globais. Brincam e cantam a vida experimentada por eles e pela sociedade em geral. É uma brincadeira que busca representar a realidade a partir de suas canções. Suas fantasias horrendas representam as barbaridades que vivemos cotidianamente na sociedade, mas também dão o tom de medo e alegria, provocam os sentimentos. Suas flores representam a beleza do mundo que ainda existe entremeio às formas de opressão da sociedade. Sua dança traduz a necessidade ancestral de se comunicar com o divino de forma alegre para fortalecer a sua espiritualidade. O confeccionar apresenta que o domínio das técnicas contrapõe a necessidade de se render ao produzido. É uma prática cultural que representa praticamente todas as esferas da nossa vida, da nossa realidade histórica e social.

É uma brincadeira que demonstra que esse ‘brincar’ é opositor daquele que a modernidade capitalista nos apresenta e que perpassa pela necessidade exacerbada de produzir e consumir.

Compreender os elementos, as simbologias, os usos culturais na sociedade e perceber que os representantes dos grupos de Reis de Boi entendem a participação das crianças na brincadeira como uma forma de conhecerem essa cultura e perpetuá-la, nos provocou a considerar a escola como um espaço possível de tornar essa prática disponível a mais crianças a partir do desenvolvimento de um trabalho tematizado, competindo a ela, sincronicamente com os docentes, buscar alternativas pedagógicas que façam emergir possibilidades para que os currículos sejam redimensionados e contemplem os conteúdos que abarquem o contexto local, ou seja, as práticas culturais, a modelo da proposta curricular da disciplina de Educação Física que colocou em ‘campo de disputa’ esse conteúdo a ser desenvolvido nas aulas. Ter o Reis de Boi como um conteúdo indicado na Proposta Curricular da Educação Física do município de São Mateus para o trabalho dos docentes no Ensino Fundamental, enriqueceu nosso discurso sobre a necessidade de desenvolver o trabalho com as práticas culturais na escola.

Nesse sentido, concordamos com os pressupostos de Benjamin (2008) sobre o processo de desvalorização da tradição em decorrência dos novos modos de produção capitalista, e analisamos que a escola é um espaço para proporcionar experiências, coletivas e individuais, em combate ao esvaziamento da tradição, para que assim as crianças se sintam pertencentes da comunidade e da cultura local e que partilham com os demais sujeitos de experiências comuns. No entanto, é preciso atenção ao cruzamento de conflitos existentes nesse espaço em virtude da diversidade cultural que abriga e explicitar um olhar sensível daqueles que planejam as atividades pedagógicas, para que as possíveis tensões sejam articuladas de forma a possibilitar a compreensão do que nos é comum e do que nos diferencia.

Com base no que conseguimos apreender por meio da trajetória histórica dos brincantes de Reis de Boi, a partir de suas memórias, à luz da teorização de Boaventura de Sousa Santos (2010) da razão cosmopolita de buscar tornar as realidades ausentes em presentes e procurar dar-lhes credibilidade e fortalecimento, provocando o seu uso contra-hegemônico, acreditamos que foi possível conhecer a visão de mundo dos brincantes de Reis de Boi, ou seja, os seus saberes. Percorremos caminhos pedagógicos que buscaram dar visibilidade a essa prática cultural no contexto da escola, a partir de atividades que aproximaram os representantes dessa manifestação aos professores e aos alunos, para que esses saberes fossem partilhados.

Desde a “Oficina de Contação de História” houve um encantamento das crianças com o Reis de Boi e com a diversidade de elementos que compõem a brincadeira. A partir dos relatos dos professores, os alunos ficaram muito entusiasmados, curiosos e interessados para aprender mais sobre a prática. O uso da história oral foi uma estratégia que promoveu a aproximação das crianças para com a prática, o que facilitou o desenvolvimento das atividades posteriores com a temática.

Compreendemos que um projeto interdisciplinar tematizado com uma prática cultural dificilmente poderá ser iniciado a partir de posicionamento impositivo aos participantes que mediarão esse conhecimento aos alunos. É necessário que os professores sejam integrados a esse projeto com base no diálogo e se sintam parte desse trabalho, que se reconheçam como interdisciplinares para que aconteça o envolvimento pessoal com a realização do trabalho. Esse foi um dos obstáculos a serem rompidos para a elaboração do projeto interdisciplinar, mas afirmamos que é possível de concebê-lo no ambiente escolar, pois os posicionamentos dos próprios docentes confirmam que este projeto foi o que atingiu a maior proporção de professores na escola, até o momento, sem a imposição vertical.

O processo educativo para o reconhecimento das práticas culturais locais, considerando a articulação com os múltiplos contextos e possibilidades, deve buscar que a escola e comunidade sejam parceiras na promoção de ações para dar visibilidade às práticas negligenciadas pelo currículo oficial e transformar esse lugar em espaço-tempo que produzem subjetividades, tecidas por conhecimentos de saberes e práticas constantemente reformuladas e traduzidas para possibilitar a emancipação dos sujeitos (SOUSA SANTOS, 2010).

Constatamos que os receios que foram construídos em nossa mente de que essa proposta não contemplaria a participação dos professores no projeto, pela interiorização de falas de outros profissionais de que o trabalho interdisciplinar é impossível de acontecer no espaço escolar. Firmamos que essa concepção está equivocada no sentido de que é necessário, além da formulação de um projeto e entregá-lo aos docentes, articular o diálogo entre a equipe e avaliar junto aos docentes os encaminhamentos e os redimensionamentos necessários durante o processo. Nesse sentido, inferimos que é possível trabalhar interdisciplinarmente com a cultura local. É preciso, no entanto, empenho, determinação e o ‘abraço’ de todos da equipe.

O diálogo entre as disciplinas curriculares e de seus conteúdos com o Reis de Boi foi possível à medida que os professores conseguiram entender/conhecer a temática e visualizar as possibilidades de trabalho. Vamos um pouco além, apontando a sensibilização dos docentes

como um elemento importante para a oferta de atividades tematizadas para que os alunos pudessem melhor compreender a prática cultural. Consistiu, entretanto, um desafio de sair do lugar comum dos conteúdos oficiais e, até mesmo dos conteúdos previstos com a perspectiva local, mas que não eram desenvolvidos. É preciso ressaltar que, ainda assim, esse diálogo, em vários momentos, foi interrompido pela lógica sistemática de organização do espaço escolar.

Nesse contexto, entendemos que a interdisciplinaridade parte de uma atitude, de uma ação e inferimos que para permanecer na escola é necessário o tempo. Entendemos que precisamos de ações que sejam contínuas, pois levar propostas esparsas para esse ambiente não nos possibilita contemplar o seu real impacto na vida daquele espaço. Além disso, analisamos que a interdisciplinaridade precisa perpassar pelo movimento do envolvimento, do compartilhamento de sentimento comum com a necessidade de uma educação que seja mais encantada e proporcione, além do conhecimento sistematizado, a alegria. Reconhecemos, sem utopias, que esse tipo de trabalho interdisciplinar tematizado com uma prática cultural local não é fácil de ser desenvolvido dentro da escola em virtude das diversas demandas administrativas-pedagógicas-culturais que esse espaço é cerceado, no entanto, ele é possível, mas esse ‘possível’ só acontece quando o conjunto de pessoas abraçam. Podemos afirmar, nesse sentido, que a interdisciplinaridade depende das pessoas, pois não há normativa que seja mais forte do que o poder de ‘um abraço’ à causa pelos participantes.

Há também de se considerar que antes de pensarmos a interdisciplinaridade na Escola Básica, é preciso reconsiderar a formação inicial ou continuada de professores que trabalham ou atuarão na educação. É preciso que as propostas curriculares considerem as características de um ensino interdisciplinar e as possibilidades de formação reflexiva para um diálogo crítico e emancipador, para que assim, ao se depararem com a realidade escolar estejam sensibilizados com essa necessidade.

Além disso, também, precisamos de políticas que sejam mais definitivas com relação a essas questões, que orientem e deem possibilidades para que as escolas representadas pelos seus profissionais tenham condições físicas e pedagógicas para a realização desse tipo de trabalho, pois colocamos essas questões, devido tudo que desenvolvemos com os nossos alunos ter sido a partir de ‘jeitinhos’, ou seja, arrumar tempos para planejamento das atividades, materiais para a realização das oficinas, transporte para levar as pessoas para desenvolverem as oficinas, articular com pessoas da secretária a possibilidade de conceder viagem de ônibus para levar as crianças para fazer uma visita de estudo.

Quanto aos documentos orientadores da Educação Básica, percebemos que a interdisciplinaridade aparece na etapa do Ensino Fundamental de forma mais discreta e é tratada com maior ênfase na etapa do Ensino Médio. Mesmo sem as normativas educacionais serem insistentes sobre a necessidade de um trabalho mais consistente com a interdisciplinaridade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendemos que nessa etapa é importante a adoção dessa perspectiva em virtude da presença de um professor regente em cada turma que ministra a maioria das disciplinas do currículo, o que possibilita a melhor articulação da proposta. Por esse ponto de vista, acreditamos que essa etapa é a mais promissora quanto ao desenvolvimento de um projeto educativo que possibilitará aos alunos ter um conhecimento mais articulado das relações humanas, dos saberes científicos e populares e do contexto sociocultural.

O desenvolvimento das atividades interdisciplinares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos possibilitou afirmar que é possível a interdisciplinaridade tematizada com o Reis de Boi acontecer nessa etapa, mas para ocorrer concretamente é indispensável repensar algumas estruturas enrijecidas desse ambiente, tais como: uma elaboração que atenda aos princípios de planejamento coletivo entre os professores e supervisão pedagógica, independente do dia de trabalho do professor na escola, pois isso impossibilita, no primeiro momento, o contato entre a equipe e, conseqüentemente, o pensar e o fazer pedagógico em conjunto. Há necessidade de um novo ‘modelo de educação’ que realmente coloque em voga essas questões. Não trazemos aqui soluções, pois não é um objeto direto da pesquisa, ficando como sugestão uma possibilidade de estudo que reflita sobre essa questão com as equipes escolares e com as instâncias representantes na Secretaria de Educação Municipal.

Nesse desfecho, entendemos que o diálogo entre os professores que representam as disciplinas curriculares tematizadas com o Reis de Boi, contribuiu no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º Ano do Ensino fundamental. Mas, como? A partir da análise de que os alunos conseguiram reconhecer o Reis de Boi como parte da cultura local elaborando representações escritas, em desenho, rítmicas, corporais, sociais, identitárias e levantando reflexões sobre a realidade de sua comunidade e familiares; se reconhecerem enquanto crianças que podem ser brincantes de Reis de Boi e ‘dominarem’ os processos para representarem essa prática cultural. Ou seja, podemos afirmar que houve contribuição, porque a partir das articulações das disciplinas, as crianças se aventuraram pelo caminho encantado do conhecimento que não era visível.

Na Educação Física, podemos inferir que o desenvolvimento das atividades relacionadas com o Reis de Boi foi atrativo aos alunos, pois além de ter possibilitado vivências lúdicas que se relacionavam com o conteúdo de atividades rítmicas e expressivas, eles representaram e vivenciaram a brincadeira dentro do contexto corporal, articulando os conhecimentos históricos, linguístico, lógico-matemáticos, musicais e filosóficos proporcionados pelos professores. Assim, firmamos a contribuição da prática cultural à Educação Física, com seus elementos divertidos, que proporcionaram maior interação dos alunos com as atividades propostas e, sustentamos a contribuição da Educação Física para com o Reis de Boi na interligação dos seus conteúdos com a cultura local.

Desenvolver diferentes estratégias metodológicas no decorrer da pesquisa, em particular atividades que proporcionassem interação e ludicidade às crianças, nos fez considerar sobre as contribuições dos elementos estéticos e artísticos do Reis de Boi como possibilidade de articulação entre as disciplinas e que potencializaram o interesse dos alunos pela prática, acarretando no reconhecimento dessa cultura como parte do contexto local.

Percebemos, em especial, nas aulas em que os alunos produziram o quadro, os bichos, as flores, as danças, as marchas, que essa aprendizagem foi significativa para eles, porque se sentiram inseridos no processo, identificaram-se como produtores, criaram, ou seja, construíram seus conhecimentos, mediados pelos professores. Conceberam identidades e subjetividades a partir da prática cultural Reis de Boi. Nesse sentido, compreendemos que, ao compartilhar esse processo com as crianças, caminhamos para o que Sousa Santos (2010) preconiza ser justiça cognitiva, ao possibilitar o conhecimento de saberes alternativos e articulá-los numa base igualitária com os conhecimentos científicos que são considerados pela sociedade capitalista como credíveis.

Nesse sentido, podemos afirmar que lançamos a proposta de desenvolver o trabalho interdisciplinar com as práticas culturais locais e incitamos, sutilmente, a sensibilização de alguns docentes para o desenvolvimento dessas práticas, pois durante o primeiro planejamento coletivo deste ano de 2019, foi colocada em pauta, por algumas professoras, a inserção no Plano Anual de Trabalho (PAT) da escola, desenvolver um projeto com todas as disciplinas contemplando outra prática cultural local vinculado ao Projeto de Consciência Negra. Isso demonstra que conseguimos vencer o primeiro degrau, dentre tantos outros que ainda temos, no que se refere ao reconhecimento do ensino das práticas culturais locais como conteúdo possível e que promove a emancipação dos sujeitos. Como proposta de continuidade do

trabalho, neste ano de 2019, ficou estabelecido que os dois turnos empreguem a prática cultural Jongo como uma temática a discutir a formação das identidades negras do Município.

Com essa e as demais afirmativas estabelecemos que o trabalho com o Reis de Boi na escola nos proporcionou visualizar os conflitos culturais que perpassam pelo currículo, e nos mobilizou na busca por estabelecer novas relações sociais, a partir do inconformismo com o passado e pela procura por alternativas em combate às práticas discriminadoras dos saberes locais.

Ao analisarmos a teoria de Sousa Santos (1996a) sobre o Projeto Educativo Emancipatório, acreditamos que, com essas atividades, proporcionamos imagens desestabilizadoras e potencializamos os processos de uma educação inconformista nas crianças à medida que, visualizando o passado, elas puderam compreender que essa prática tenciona lutas de diferentes povos na manutenção do seu jeito de ser, do seu estilo de vida que é hostilizado pela sociedade capitalista e, das diferenças culturais que firmam a cultura do município de São Mateus. Também acreditamos termos tencionado conflitos com relação ao currículo junto aos professores, que compreenderam a necessidade de fomentar as práticas culturais locais como uma forma de instigar nos alunos o sentimento de pertencimento a essa diversidade cultural existente no Município.

Deixamos como contribuição para novos pesquisadores o apontamento da necessidade de intensificação das pesquisas voltadas para a interdisciplinaridade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, também, focalizadas na interdisciplinaridade tematizadas pelas práticas culturais locais, abrangendo os processos de ensino e aprendizagem, além da formação, inicial e continuada dos professores, relacionada com as práticas interdisciplinares. Salientamos aos órgãos públicos dos municípios de São Mateus e Conceição da Barra a articulação de pesquisas para que ofertem materiais didático-pedagógicos para o trabalho com a cultura local e subsidiar a todas as disciplinas do currículo, assim poder-se-á empreender uma educação que seja condizente com a realidade local.

Ressaltamos que são necessários estudos que envolvam essa discussão da interdisciplinaridade, ou seja, a integralização dos conhecimentos dando voz às práticas culturais silenciadas, pois temos que educar para a diversidade, no seu sentido amplo, para descolonizar a escola das práticas dominantes na manutenção das invisibilidades e promover nos docentes a sensibilização da necessidade de ir além de práticas de ensino que contemplem apenas o que está em sua 'gaveta'. Entender que esse posicionamento é uma luta política pelo direito de acesso

aos conhecimentos desperdiçados pela lógica dominante, para proporcionar justiça cognitiva aos educandos. Por isso este estudo sustenta as considerações sobre a necessidade de materializar alternativas possíveis para combater o direito negado a cultura local.

Com a marcha de retirada nos preparamos para que os pandeiros batuquem pela última vez, e depois aguardaremos um novo ciclo se iniciar. Convidamo-los a participar conosco dessa brincadeira.

*O que tem Maria
Madalena chora
Na batucada
O marujo vai embora.*

Grupo de Reis de Boi Mestre Nilo

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005.

AGUIAR, Maciel de. **Brincantes e quilombolas**. Memorial: São Mateus (ES), 2005.

_____. **Os últimos Zumbis: a saga dos negros do Vale do Cricaré durante a escravidão**. Porto Seguro: Brasil-Cultura, 2001.

ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

_____. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-46.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 47-56.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues A Pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

_____. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-14.

BRASIL. **Plano nacional de educação PNE 2014-2024: linha de base**, Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVERIA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 59-82.

CANÇADO, José Maria et al. **Boaventura de Sousa Santos**. [s.d.]. Entrevista concedida a José Maria Cançado et al. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_td.html>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

_____. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.1, p. 15-34, jan./mar. 2016.

CAPAI, Humberto (coord.). **Atlas do Folclore Capixaba**. Espírito Santo: SEBRAE, 2009.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

CHASSOT, Áttico. **Das disciplinas à indisciplina**. Curitiba: Appris, 2016.

CÔGO, Anna Lúcia. **História agrária do Espírito Santo no século XIX**: a região de São Mateus. 2007. 200 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 57-68.

CUNHA, Eduardo Durão. “São Mateus e sua História”. **Revista São Mateus 450 anos**. São Mateus: EDAL: 1994.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 104-130.

NARDOTO, Eliezer; LIMA, Herinéia. **História de São Mateus**. São Mateus: EDAL, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1995.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: ARANTES, Ivani Catarina (coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 23-28.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a Noção de interdisciplinaridade. In: ARANTES, Ivani Catarina (coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 39-41

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado Freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34-41.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Sonia Maria de. Prefácio à edição brasileira. In: THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABARRÓN, Luis Rodríguez; LANDA, Libertad Hernández. O que é pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Org.). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras. 2006. p. 93-121.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002, p. 41-59.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo e reflexão. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 97-108.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MENEZES, Raquel Reis. **As escolas comunitárias rurais do município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no estado do Espírito Santo/Brasil**. 2013.172 f. Dissertação (Dissertação em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p.82-103, jul/dez. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis v.33, n.3, p.671-685, jul/set. 2011.

NEVES, Luiz Guilherme Santos. **Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba: 1944-1982**. Vitória: Centro Cultural de Estudos e Pesquisas do Espírito Santo, 2008.

NOGUEIRA, Marilac Luzia de Souza Leite Sousa; MEGID NETO, Jorge. Práticas interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de teses e dissertações. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**. v.9, n.18. p. 23-37. jan/jun 2013.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo: Abril Cultural, n. 142, p. 20, mai. 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 17-33.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Inventário do patrimônio cultural das comunidades de São Mateus e Conceição da Barra**. IPHAN – ES: Instituto Elimu, 2009.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p.135-156, ago. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PASSARELLI, Ulisses. **Tipologia dos Reisados Brasileiros**: Estudo Preliminar. Natal: 2006. Disponível em: < www.csr.xpg.com.br/tipologia.doc>. Acesso em: 30 de março de 2018.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceito e distinções. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RANGEL, Gleisiele Saraiva. **A escola e as questões étnico-raciais**: perspectivas no ensino de Educação Física. 2013. 100 f. Monografia (Especialização em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus.

ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros; GUIMARAES, Helenise Monteiro. Entre sons e imagens: saberes e práticas coletivas dos Reis de Boi. In: II ENCONTRO DE ANTROPOLOGIA VISUAL DA AMÉRICA AMAZÔNICA, 2016, Belém. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < <http://www.eavaam.com.br/anais/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2017.

ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros. Reis de Boi: do popular à religiosidade. **Cronos**, Natal, v. 15, p. 22-34, jan./junh. 2014.

ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros; DIAS, Carla da Costa. **Reis de Boi em São Mateus: motivação, fé e devoção**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia - Diálogos Antropológicos Expandindo Fronteiras, Natal, 2014. Disponível em: <<http://www.29rba.abant.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhemFtcyI7czozNToiYT oxOntzOjExOiJJRF9UUkFCQUxITyI7czozOiIxMDIiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiMjEyM WIyYjEyM2Q0ZGNjNzJkYThhZGM2MDCwNzZkZDkiO30%3D>>. Acesso em 21 de agosto de 2017.

ROCHA, Gisele Lourençato Faleiros; ABREU, José Roberto Gonçalves de. Reis de Boi: por uma interpretação da cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - UFES, 2011, Vitória. **Anais eletrônicos ...** Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/view/1549/1139>>. Acesso em 21 de agosto de 2017.

RUSSO, Maria do Carmo de Oliveira. **A escravidão em São Mateus/ES**: economia e demografia (1848-1888). 2011. 251 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joice Mary Adam de Paula e. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.30, p.149-166, jan./jun. 2008.

SALIM, Maria Alayde Alcantara. Reflexões sobre o Ensino de História na Tensão entre o Global e o Local. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (org.). **Ensino de História, Seus Sujeitos e Suas Práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006, p. 77-107.

SANTANA, Iolanda Mendonça de; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. Práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da interdisciplinaridade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 21 p. 181- 206 jan./abr. 2016.

SILVA, Eliane Moura da. Religião, Diversidade e Valores Culturais: Conceitos Teóricos e a Educação para a Cidadania. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, ano 4, n. 2, p. 1-14, 2004. Disponível em: < https://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_silva.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

SILVA, René Marc da Costa (org.). Cultura Popular e a Educação. In: **Cultura Popular e Educação. Salto para o Futuro**. Brasília: Salto para o Futuro/ TV Escola/ SEED/ MEC, 2008, p. 7-11.

SILVA, Sandro José da. Quilombolas no Espírito Santo: identidade e territorialidade. **Dimensões – Revista de História da UFES**, Vitória, n.18, 2006, p. 272-300.

SILVA, Divino José da. Educação, preconceito e formação de professores. In: SILVA, Divino José da; LIBÓRICO, Renata Marinho Coimbra (Org.). **Valores, Preconceitos e Práticas Educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 125-141.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Maria Ozamira da Silva e. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1986.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23. n. 81, p. 141-160. dez. 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 78, p. 3-46, out. 2007b.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilton (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996a. p. 15-33.

_____. A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 45, p. 5-34, mai. 1996b.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZIMERER, Fabiane Vasconcelos Salume. **Elementos estéticos e relações simbólicas no ritual do Reis de Boi**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ZORDAN, Ana Rita Vitor de Assis; ZIMERER, Fabiane Vasconcelos Salume. **Reis de Boi em São Mateus**. 2013. 138 f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais em EAD) Centro de Artes, Universidade Federal do Espírito Santos, 2013.

ENTREVISTAS

CONCEIÇÃO, Antônio. **Reis de Boi**. 2018. Entrevista concedida a Marli Quinquim, Conceição da Barra - ES, 12 abr. 2018.

FERREIRA, Eni Berto. **Reis de Boi**. 2018. Entrevista concedida a Marli Quinquim, São Mateus - ES, 23 mar. 2018.

SANTOS, Luiz. **Reis de Boi**. 2018. Entrevista concedida a Marli Quinquim, São Mateus - ES, 25 de ago. 2018.

APENDICE A - Roteiro para Entrevista com Mestres de Reis de Boi

1 OBJETIVO DA ENTREVISTA

Identificar historicamente a singularidade do Reis de Boi no município de São Mateus e nos municípios vizinhos.

2 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem a finalidade de desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica a partir de uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas escolares, apoiada no conhecimento histórico da singularidade do Reis de Boi no município de São Mateus e nos municípios vizinhos.

A sua participação nesta pesquisa é imprescindível, pois o (a) Senhor (a) que é brincante nesta prática cultural pode nos informar sobre este assunto de maneira real e com autoridade.

Sob hipótese alguma será revelada sua identidade. Para que nenhum detalhe importante fique sem registro, gostaríamos de realizar a gravação do áudio desta entrevista.

3 ROTEIRO DA ENTREVISTA

3.1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____
 Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____
 Onde reside: _____ A quanto tempo: _____
 Profissão: _____
 Escolaridade: _____

3.2 – INSERÇÃO NA PRÁTICA REIS DE BOI

Conte-nos um pouco da sua história de vida.
 Desde que idade conhece a brincadeira Reis de Boi?
 O que o Sr. Sr.^a sabe sobre a origem dessa brincadeira?
 Quando e como foi sua entrada no grupo de Reis de Boi?
 De qual grupo de Reis de Boi é integrante?
 Por que participa desse grupo?
 O que é ser brincante de Reis de Boi?

O que lhe deixa orgulhoso de ser um brincante de Reis de Boi? Qual a importância dessa atividade na sua vida?

Conte-nos uma situação que marcou sua trajetória como brincante de Reis de Boi?

Quais papéis você já atuou no Reis de Boi? E hoje, como é sua participação?

Hoje em dia, como é ser brincante de Reis de Boi? O que mudou ao longo do tempo nessa prática?

Há participação de crianças e mulheres no grupo? Caso sim, como é essa participação?

O Sr./Sr.^a possui fotografias ou outros materiais que poderiam nos informar sobre essa prática?

Quais?

O Sr./Sr.^a sabe nos informa sobre outras pessoas que poderiam nos fornecer subsídio sobre essa prática? Quem são elas?

3.3 – DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA

Sobre a prática da brincadeira Reis de Boi, como acontecem os ensaios? Onde? Como? Quanto tempo de duração? Quanto tempo antes de iniciar o ciclo? Ou seja, como são os preparativos para o ciclo de apresentações?

Quando começa e quando termina o ciclo de apresentações?

Geralmente, em que locais se apresentam?

Como é a composição das marchas para as apresentações?

Quais são os instrumentos utilizados pelos grupos?

Quais são os tipos de vestimentas?

Por que há o uso de mascaras na brincadeira?

Quais bichos fazem parte da brincadeira?

Como acontecem as apresentações? Descreva o ritual das apresentações?

Quais as dificuldades que mais encontram – de modo geral?

**APENDICE B –
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

O(a) Senhor(a) foi convidado(a) a participar da pesquisa sobre “Interdisciplinaridade e Reis de Boi: uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental. Adiante teremos informações a respeito da referida pesquisa que será realizada.

Eu, _____, residente e domiciliado (a) _____, portador(a) da Carteira de Identidade (RG) _____, nascido (a) em ____/____/____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa acima mencionada. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto as dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. A pesquisa tem a finalidade de desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica a partir de uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas escolares, a partir do conhecimento histórico da singularidade do Reis de Boi no município de São Mateus e nos municípios vizinhos.
2. A importância da realização desta pesquisa é pela busca de desenvolver uma proposta pedagógica que possibilite o diálogo entre os saberes disciplinares articulados com uma prática cultural local: o Reis de Boi; com vistas a pensar em novos processos de ensino aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.
3. A pesquisa será realizada por meio de entrevistas a pessoas que estejam relacionadas com os grupos de Reis de Boi e que tenham relação com a cultura local, estas serão gravadas e transcritas.
4. Os critérios de inclusão na pesquisa são: a) ser membro atuante de um grupo de Reis de Boi, ou ter relação direta com essas pessoas e; b) concordar em participar do estudo por livre e espontânea vontade, assinando o Termo de Consentimento livre e Esclarecido – TCLE.
5. Os riscos da pesquisa aos participantes estão na atitude e emoção dos partícipes ao responderem as questões formuladas para as entrevistas, conquanto anseia-se que não haja nenhuma introversão com a temática apresentada. Caso isso ocorra, a pesquisadora prestará

apoio e atenção durante o processo. Em caso de necessidade mais específica, a pesquisadora buscará junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica meios para prestar atendimento psicológico ao participante.

6. Caso haja dúvidas, no transcorrer da pesquisa ou por qualquer motivo necessitar de esclarecimentos, procurar a responsável pela pesquisa MARLI QUINQUIM no telefone (27) 99750-8315, ou no endereço Rua Horto dos Alámos, 283, Morada do Ribeirão, São Mateus – ES, CEP 29936-320.
7. O(A) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.
8. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os dados pessoais não serão mencionados.
9. O (a) sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
10. Caso eu desejar, poderá pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa diretamente com a responsável pela pesquisa.

DECLARO, que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

São Mateus, _____ de _____ de 2018.

(nome e assinatura do participante da pesquisa)

APENDICE C –

Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz para Menores de Idade

Eu, _____
 _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador (a) da
 Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº
 _____, residente à Av/Rua
 _____, nº. _____ complemento _____, na
 cidade _____ e no estado _____. Responsável legal pelo(a)
 menor _____ Portador de
 identidade RG nº _____.

AUTORIZO o uso de imagem e voz do menor supracitado (a) em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada na pesquisa: “A Interdisciplinaridade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica construída a partir da manifestação cultural Reis de Boi”, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) pesquisa científica (II) folder de apresentação; (III) publicações em revistas e jornais em geral; (IV) home page; (V) cartazes; (VI) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, hipermídia, Internet, entre outros).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

São Mateus, _____ de _____ de 2018.

 (Assinatura do responsável do menor)

 Responsável: Marli Quinquim
 E-mail: mquinquim@gmail.com
 Telefone: (27) 99750-8315

APENDICE D -

Culminância do Projeto Brincando de Reis de Boi

17:00 – início

17:20 – exposição e leitura de Cordéis (6º ano)

17:30 – apresentação de Reis de Boi das crianças (1º, 2, 3 e 4 anos)

17:50 – Releitura do Reis de Boi (9º ano)

18:00 – apresentação de Reis de Boi do Nilo – Mestre Nilo – de Conceição da Barra (dar lanche aos integrantes no término da apresentação)

19:30 – Bingo (1 Jogo de toalhas de banho [1 rosto, 1 banho] – 1 bateadeira e 1 quadro pintado pelos alunos do turno vespertino)

Teremos:

- caldo verde

- caldo de pinto

- feijão tropeiro

- bolo de aipim

- bebidas (refrigerante e quentão)