



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



ALBA VALÉRIA FREITAS DUTRA

**O BOI DE JANEIRO NA FOLIA DE REIS DOS COQUIS:
RELAÇÕES (IM)POSSÍVEIS COM AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Vitória da Conquista – Ba

2021

ALBA VALÉRIA FREITAS DUTRA

**O BOI DE JANEIRO NA FOLIA DE REIS DOS COQUIS:
RELAÇÕES (IM)POSSÍVEIS COM AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientadora: Prof^ª Dr^a. Cecilia Conceição Moreira Soares

Vitória da Conquista – Ba

2021

D974b

Dutra, Alba Valéria Freitas.

O boi de Janeiro na folia de Reis de dos Coquis: relações (im)possíveis com as práticas escolares. / Alba Valéria Freitas Dutra, 2021. 154f.

Orientador (a): Dr^a. Cecília Conceição Moreira Soares.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa

de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 142 – 150.

1. Cultura popular – Folia de Reis. 2. Prática pedagógica - Currículo. 3. Saberes locais. 4. Folia de Reis – Rubim - MG. I. Soares, Cecília Conceição Moreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 306.0981

*Tudo é festa. Tudo explica a festa. E o
olhar de quem contempla a festa é sempre
um olhar a um só tempo
aprendente e ensinante:
desvela para si os muitos sentidos da festa
e os revela aos outros, na proporção
direta da sua sensibilidade para captar
esses mesmos sentidos.*

Jadir de Moraes Pessoa, 2009.

AGRADECIMENTOS

No processo de realização desta pesquisa, foram muitas as colaborações e contribuições que recebi e experienciei, assim como também, tive a oportunidade de encontrar e conviver com pessoas maravilhosas ao longo deste percurso e as quais eu estendo os meus mais sinceros agradecimentos.

Reconheço, primeiramente, as instituições que tornaram possíveis a realização do mestrado: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em especial o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e a Prefeitura Municipal de Almenara, por meio da Secretaria de Esporte, Cultura, Lazer e Turismo, pela autorização concedida para frequentar o curso.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Cecília Conceição Moreira Soares, que acolheu a minha temática de pesquisa e direcionou o meu percurso nessa travessia, que culmina na escrita deste estudo. Agradeço pelo incentivo, pela paciência e pelos muitos aprendizados que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço a todos os docentes do Programa, professores e professoras que me inspiraram e sustentaram nessa caminhada. À Professora Dra. Arlete Ramos dos Santos, pelo entusiasmo, estímulo e provocações fundamentais à minha investigação. Ao Professor Dr. Claudio Pinto Nunes, Professor Dr. Reginaldo Santos Pereira e às Professoras Dras. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis e Dinalva de Jesus Santana Macêdo, pelo incentivo e esforço em tornarem as coisas mais leves e pela contribuição na minha formação.

À professora Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé que me ofereceu apoio, foi sempre muito ágil em responder as minhas dúvidas como docente do Programa, e que, gentilmente aceitou fazer parte desta banca. Ao Professor Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos por aceitar fazer parte desta banca, agradeço a ambos por presentear este estudo com seus olhares atentos e entusiastas, o que gerou mais confiança para a delimitação do campo da pesquisa.

Agradeço às minhas colegas da Linha de currículo, mulheres fortes, generosas e inspiradoras e aos demais colegas do Programa pelas trocas, apoio e parceria.

Agradecimento específico às colegas da disciplina especial, Fernanda, Jô e Ruth por todo apoio quando iniciei os estudos no programa como aluna especial, gratidão pelas orientações, empréstimo de livro, apoio e parceria.

Agradeço à equipe da Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz, aos professores e professoras que se dispuseram a participar deste estudo, especialmente à Supervisora Sirlane Freitas que me recebeu com muita alegria e presteza, forneceu-me os documentos necessários,

incluindo os participantes desta investigação que compartilharam informações de grande relevância para o desenvolvimento do referido estudo.

Agradeço a minha irmã Soraia Freitas Dutra e a amiga muito querida, Leina Jucá, pelas leituras, sugestões e por todo apoio, cuidado e afeto nos muitos momentos dessa caminhada.

Agradecimento mais que especial à Isa, por me receber em sua casa em Vitória da Conquista e tornar-se, desde então, a irmã que o mestrado me deu!

Ao meu amigo irmão Well e minha amiga Ana que me receberam em sua casa em Salvador, nos dias em que precisei me encontrar com a Orientadora.

Ao amigo e produtor cultural Guilardo Veloso por me ceder seu acervo de fotos do boi da década de 80. À Rangel Moreira, Mariana Floriano e à Kel Baster pelas fotos mais recentes da festa.

Agradeço a Luzinete Assis de Jesus Gerente de Difusão e Educação para o patrimônio cultural e Débora Carolina Raiza Rocha Silva Gerente de Patrimônio Cultural Imaterial, do Iepha que me ofereceram material e informações fundamentais para subsidiar esta pesquisa.

À Rosana de Cássia Pereira, pelas primeiras conversas sobre a pesquisa, pelas dicas de leitura e por me contactar com o professor Carlos Rodrigues Brandão a quem agradeço enormemente a disponibilidade, a presteza em responder meus *e-mails* e o compartilhamento de seus textos.

Ao amigo Professor do IFNMG *campus* Almenara, Rômulo Lima Meira por quem tudo começou, foi ele quem me apresentou o PPGed.

À dona Maria, Xodó, Isnaldo, Pimba e demais membros foliões e foliãs do grupo Coquis que se dispuseram a participar desse estudo e que me dão lições de resistência.

Agradeço ao apoio, orientações bibliográficas e interesse dos pesquisadores e amigos Profs. José Moreira, Antônio de Paiva Moura, Affonso Furtado da Silva e Luiz Santiago, estendendo meu agradecimento a toda a Comissão Mineira de Folclore.

À toda equipe da ONG Vokuim, especialmente a Dany pela amizade e colaboração durante todo o processo.

À Lume, minha maior motivação para novos desafios, meu agradecimento especial pelo amor e compreensão em razão das muitas ausências nesse tempo.

Agradeço a Aline Carmona pela presteza e amorosidade ao me enviar o dicionário do Frei Chico.

E aos meus muitos amigos e familiares queridos que me apoiaram, ajudaram-me e torceram por mim ao longo de todo este processo.

Muito grata!

Dedico esta dissertação aos foliões e foliãs que alimentam a memória de nossa ancestralidade e aos educadores, que, em suas práticas, a perpetuam.

À minha vó Flaviana (*in memorian*), ao vovô Bento (*in memorian*), ao meu pai Adélio e à minha mãe Iralice por me legarem esse gosto!

À dona Maria Coqui pela inspiração e força!

Ao Ow por me lembrar de ver o maravilhoso!

RESUMO

Esta pesquisa tem por inspiração maior a manifestação cultural Boi de Janeiro na Folia de Reis do Grupo Cultural dos Coquis, em Rubim - Minas Gerais, considerando os preparativos e a encenação da festa do Boi de Janeiro por meio de seus personagens, suas músicas, sua performance nas brincadeiras e a apropriação pelas crianças dessa tradição. Esta pesquisa trata, portanto, da referida manifestação cultural, compreendida, neste trabalho, como um espaço em que se estabelece, por meio dos personagens, códigos de convivência e de resistência aos postulados sociais e educacionais presentes no espaço escolar. Assim sendo, esta pesquisa trata da importância educacional dessa festa para a comunidade local e objetiva, desse modo, investigar de que forma os saberes locais, envolvidos na idealização e na construção do Boi de Janeiro, demais personagens e sua dinâmica, exemplificam práticas educacionais para os participantes, sobretudo, para as crianças que frequentam a escola local de Ensino Fundamental – a Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz (EMCMF). Para tanto, busca analisar se e de que formas os saberes produzidos na/pela Folia adentram o currículo escolar por meio do trabalho dos professores, considerando as diretrizes dos documentos orientadores do sistema estadual de Educação. Assim sendo, interessa a esta pesquisa provocar reflexões sobre os conteúdos escolares determinados nos currículos e nas práticas pedagógicas adotadas ante a realidade social em que se insere a festa do Boi de Janeiro. Em termos metodológicos, esse estudo se fundamenta no método de pesquisa qualitativo de análise, com o aporte teórico de Bogdan e Biklen (1982), Minayo (2009), Triviños (2011), utilizando a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e as notas de campo da pesquisadora como instrumentos de coleta/geração de dados. Para atingir os objetivos de análise, utilizou-se o estudo de caso, conforme Yin (2015) e Amado (2013), e a análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), Amado (2013) e Crusoé (2014), uma vez que os conceitos que norteiam esse trabalho perpassam diferentes campos do conhecimento, trabalhos de diferentes autores são considerados. No campo do currículo, utilizamos os pressupostos teóricos de Apple (2006), Moreira e Silva (2001) e Silva (2010). No campo da educação, inspiramo-nos fundamentalmente em Brandão (1989; 2017), Freire (1987; 1969), Streck (2012) e Pessoa (2009). No campo do patrimônio e da educação para o patrimônio, alicerçamo-nos nos estudos de Chagas (2006) Pereira (2007), Florêncio *et al.* (2014), Funari e Pelegrini (2006) e Tolentino (2016). Já no que se refere às discussões relacionadas à prática pedagógica, buscamos suporte em Franco (2016). Os resultados apontam para a ausência dos saberes gerados pela manifestação cultural aqui discutida no currículo escolar, o que também implica as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da EMCMF, nesse sentido, revelam alguns desafios a serem superados para a inclusão da temática da Folia e do Boi de Janeiro na prática pedagógica dos professores e professoras, por extensão, no currículo escolar.

Palavras-chave: Cultura popular; currículo; Folia de Reis; práticas pedagógicas; saberes locais.

ABSTRACT

This research was inspired by the cultural manifestation of Boi de Janeiro in the Folia de Reis of Grupo Cultural de Coquis, Rubim – Minas Gerais, considering the preparations and the staging of the Boi de Janeiro party through its characters, its songs, its performance in the games, and the children's appropriation of this tradition. Thus, this research deals with such cultural manifestation, understood, in this thesis, as a space in which the characters, codes of coexistence and resistance to social and educational postulates are established in the school space. Thus, this research deals with the educational importance of this party for the local community, and aims, therefore, to investigate in what ways the local knowledge involved in the idealization and construction of the Boi de Janeiro, other characters and their dynamics, exemplifies educational practices for participants, above all, for children attending the local elementary school – the Colonel Melvino Ferraz Municipal School (EMCMF) – seeking to analyze whether and in what ways the knowledge produced in the Folia enters the school curriculum through the work of teachers, considering the guidelines of the guiding documents of the state's educational system. Therefore, this research is interested in bringing reflections on the school content determined in the curriculum and pedagogical practices adopted vis-a-vis the social reality in which the Boi de Janeiro party is inserted. In methodological terms, this study is based on the qualitative analysis perspective, with the theoretical contribution of Bogdan and Biklen (1982), Minayo (2009), Triviños (2011), using participant observation, semistructured interviews and researcher's field notes as data collection/generation instruments. In order to achieve the analysis objectives, the case study was used according to Yin (2015) and Amado (2013), and the content analysis, according to Bardin (2009), Amado (2013), and Crusoe (2014). Once the concepts that guide this work perpetrate different fields of knowledge, research by different authors were considered. In terms of curriculum, we used the theoretical assumptions of Apple (2006), Moreira and Silva (2001), and Silva (2010). In terms of education, we are fundamentally inspired by Brandão (1989, 2017), Freire (1987, 1969), Streck (2012) and Person (2009). In terms of heritage and education for heritage, we grounded our research in the studies of Chagas (2006), Pereira (2007), Florêncio *et al.* (2014), Funari and Pelegrini (2006), and Tolentino (2016). In terms of discussions related to pedagogical practice, we seek support in Franco (2016). The results point to the absence of knowledge generated by the cultural manifestation discussed in the school curriculum, which also implies the pedagogical practices adopted by the EMCMF teachers, and, in that sense, reveal some challenges to be overcome for the inclusion of the theme of the Folia and the Boi de Janeiro in the pedagogical practices of teachers and, by extension, in the school curriculum.

Keywords: Curriculum; Folia de Reis; local knowledge; pedagogical practice; popular culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DOU | Diário Oficial da União |
| DPHAN | Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| EMCMF | Escola Municipal Cel. Melvino Ferraz |
| EP | Educação Patrimonial ou Educação para o Patrimônio |
| FEC | Fundo Estadual de Cultura |
| FESTIVALE | Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha |
| FUNARTE | Fundação Nacional de Arte |
| GEPPCE | Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICMs | Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestações de Serviços |
| IEPHA/MG | Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais |
| INRC | Inventário Nacional de Referências Culturais |
| IPHAN | Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| LDB | Lei das Diretrizes e Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| NC | Notas de Campo |
| NCP | Notas de Campo da Pesquisadora |
| ONG | Organização Não Governamental |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPGed | Programa de Pós Graduação em Educação |
| PPGMUSEU | Programa de Pós Graduação em Museologia |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SOSACI | Sociedade dos Observadores de Saci |
| SPHAN | Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| UDN | União Democrática Nacional |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Participantes da pesquisa 74

Quadro 2 — Blocos de entrevistas 79

Quadro 3 — Área, categoria e nota explicativa..... 83

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 — Reprodução/Plano de Desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha – Fundação João Pinheiro | 20 |
| Figura 2 — Grupo “Os Coquis”. FESTIVALE em Diamantina, 1990 | 38 |
| Figura 3 — Maria Coqui e o Boi de Janeiro no FESTIVALE em Jordânia/MG 1984. | 41 |
| Figura 4 — Presépio de Maria Coqui – Rubim/MG | 44 |
| Figura 5 — Foto dos personagens extraída do Portfólio dos Coquis realizado pela AIC e ONG Vokuim | 46 |
| Figura 6 — Boi de Janeiro de Rubim (Praça da Liberdade/BH)..... | 51 |
| Figura 7 — Maria Manteiga (Praça da Liberdade/BH)..... | 52 |
| Figura 8 — O Veio escorado na bengala (Rubim) | 53 |
| Figura 9 — Lobinha de Ouro | 54 |
| Figura 10 — Bate-na-cara ou João de Calado (Praça da Liberdade/BH)..... | 55 |
| Figura 11 — As Pastorinhas | 57 |
| Figura 12 — Ritual de benção de abertura: Dona Maria pondo os casquetes nos Foliões em Rubim | 58 |
| Figura 13 — Grupo “Os meninos e o boi” | 64 |
| Figura 14 — Fotos da escola: fachada externa e interna da entrada | 78 |
| Figura 15 — Boi idealizado pela professora de biblioteca..... | 109 |

SÍMBOLOS USADOS NA APRESENTAÇÃO DOS DADOS

- NCP → Notas de Campo da Pesquisadora
- ENTR → Usado para identificar os participantes desta pesquisa
- ENTR 1- 10 → Números entre 1 e 10 usados para identificar, individualmente, os participantes desta pesquisa

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 Situando a cidade-<i>locus</i> da pesquisa..... | 19 |
| 1.1.1 Rubim | 19 |
| 1.1.2 O Vale do Jequitinhonha e sua população..... | 20 |
| 1.2 Justificativa | 23 |
| 1.3 Perguntas de pesquisa | 24 |
| 1.4 História(s) de uma vida | 25 |
| 1.5 Organização da dissertação | 27 |
| 2 FOLIA DE REIS: UM BREVE HISTÓRICO..... | 30 |
| 2.1 A Folia de Reis dos Coquis | 34 |
| 2.2 A Festa de Santos Reis | 38 |
| 2.3 Preparativos da folia | 39 |
| 2.4 O presépio..... | 43 |
| 3 OS PERSONAGENS DA FOLIA DE REIS DOS COQUIS | 46 |
| 3.1 O Boi de Janeiro | 46 |
| 2.2 Maria Manteiga | 51 |
| 2.3 O Véio | 52 |
| 2.4 Lobinha de Ouro..... | 53 |
| 2.5 João de Calado | 54 |
| 2.6 As pastorinhas..... | 56 |
| 2.7 As vestimentas dos personagens..... | 57 |
| 2.8 As músicas | 59 |
| 2.9 A Repartição do boi..... | 59 |
| 2.10 O(s) boi(s) das crianças | 62 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIAS E DELIMITAÇÃO DO MÉTODO DA PESQUISA | 66 |
| 3.1 Entrevistas semiestruturada com professores | 71 |
| 3.2 Os entrevistados da Folia | 72 |
| 3.3 Ambiente das entrevistas | 73 |
| 3.4 Perfil dos participantes da pesquisa | 74 |
| 3.4.1 Os professores e professoras..... | 74 |
| 3.4.2 Perfil do grupo de Folia | 75 |
| 3.5 A escola pesquisada | 76 |

| | |
|---|------------|
| 3.6 A transcrição das entrevistas..... | 79 |
| 4 CONSTRUÇÃO DO APORTE TEÓRICO DA PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES LOCAIS E PATRIMÔNIO CULTURAL..... | 85 |
| 4.1 Sobre educação | 85 |
| 4.2 Sobre currículo | 90 |
| 4.3 Sobre patrimônio, saberes locais e educação para o patrimônio | 92 |
| 4.4 Sobre prática pedagógica, prática educativa e educação não escolar | 101 |
| 5 OS SABERES DA FOLIA NA PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A TERCEIRA MARGEM | 106 |
| 5.1 O olhar das professoras e professores sobre a Folia | 107 |
| 5.2 Patrimônio cultural e sua relação com a prática dos professores..... | 118 |
| 5.3 Folia de reis: da prática educativa ao currículo escolar | 120 |
| 5.4 A gestão escolar e os saberes locais | 126 |
| 5.5 Educação Patrimonial e as recomendações da BNCC para as características regionais..... | 129 |
| 5.6 Relação da comunidade com a Folia de Reis na visão dos professores | 130 |
| 5.7 O olhar dos foliões sobre a Folia | 133 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 137 |
| REFERÊNCIAS | 141 |
| ANEXOS | 151 |

1 INTRODUÇÃO

Ao contrário do que acontece com os deuses, para se crer na educação é preciso primeiro dessacralizá-la.

Carlos Rodrigues Brandão, 1989.

O Boi de Janeiro é uma manifestação cultural realizada pelo grupo Coquis que se autodeclara Associação Folclórica Coquis de Rubim - Minas Gerais. Nesta manifestação, o personagem Boi apresenta-se de forma performática: dançando, brincando e arremetendo investidas no público que se aglomera, em volta dele. Ao mesmo tempo que assiste, este mesmo público instiga as reações, quase sempre inusitadas, do personagem Boi. Trata-se de uma manifestação da cultura popular recriada no contexto da Folia de Reis, festa do calendário católico que ocorre em todo início do mês de janeiro na noite entre 31 de dezembro e 1º de janeiro, seguindo até o dia 7 do mesmo mês. Os participantes desta folia movimentam a pequena cidade de cerca de 10.256¹ habitantes e fazem um cortejo pelas ruas, casas e presépios, com as rezas, cantorias, contradanças e a tradicional brincadeira em torno do Boi de Janeiro e de seus personagens, com o objetivo de festejar os Santos Reis.

Este trabalho de pesquisa tem por finalidade analisar a prática pedagógica dos professores em face da manifestação cultural Boi de Janeiro na Folia de Reis dos Coquis, considerando os saberes locais e a identidade cultural dos alunos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Cel. Melvino Ferraz. Indago se e como esses saberes locais adentram o currículo escolar por meio do trabalho dos professores, considerando as diretrizes dos documentos orientadores do sistema estadual de Educação, apresentadas pela Superintendência Regional de Ensino² e pelas Secretarias Municipais de Educação e de Cultura da cidade de Rubim. Interessa a esta pesquisa provocar reflexões sobre os conteúdos escolares determinados nos currículos e nas práticas pedagógicas adotadas ante a realidade social em que a festa do Boi de Janeiro parece delimitar o tempo de aprender com as tradições e o tempo de aprender com a escola propriamente dita. Preocupa também a esta pesquisa evidenciar se e de que formas os saberes locais envolvidos na idealização e na construção do Boi de Janeiro, demais personagens

¹ Censo IBGE 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/rubim.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

² Como o município não tem Sistema de Ensino próprio, as orientações para seu funcionamento estão sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Almenara, sendo que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rubim é a entidade mantenedora.

e sua dinâmica, exemplificam práticas educacionais para os participantes, sobretudo, para as crianças que frequentam a escola de Ensino Fundamental pesquisada.

Esta pesquisa tratará, portanto, da manifestação cultural Boi de Janeiro, que acontece durante as celebrações da Folia de Reis, focalizando sobretudo nos aspectos culturais que perpassam o cotidiano das pessoas que realizam as chamadas brincadeiras. A pesquisa busca evidenciar as narrativas de cunho religioso-cultural e, principalmente, identificar, no processo, a presença da dimensão educativa e sua eventual ocorrência no espaço da escola por meio das práticas pedagógicas adotadas pelos professores, alinhando-se, assim, com Pessoa (2009, p. 96-97), segundo o qual, “os sentidos culturais e religiosos precisam ser interpretados de forma sistêmica [e] é levando-se em conta o contexto que faz sentido pensar a folia de reis como prática educativa”.

A manifestação cultural Boi de Janeiro na Folia de Reis dos Coquis é considerada, neste trabalho, um espaço em que se estabelece, por meio dos personagens, códigos de convivência e de resistência aos postulados sociais e educacionais presentes no espaço escolar. Por exemplo, em tom de gracejos, os versos da cantoria na repartição do boi revelam conflitos locais em termos dos pertencimentos sociais. Nesse sentido, acreditamos que a manifestação cultural também possibilita a reflexão sobre o cotidiano vivido por aquelas pessoas, refletido nos distanciamentos sociais dos lugares que ocupam na sociedade em Rubim.

A escolha do tema deste trabalho de pesquisa se deu por ocasião da realização do documentário sobre as Falias de Reis em 2014³. O processo de construção da pesquisa empírica que subsidiou o documentário, a narrativa priorizada e as perguntas que surgiram no percurso estimularam o desejo de realização de um estudo acadêmico sobre o tema em questão. Disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGed), em caráter especial, ofereceram suporte para o delineamento do objeto de pesquisa, para o vislumbre de caminhos para a sua realização por meio, inclusive, do acesso a abordagens teóricas e metodológicas que contribuíram para o desenvolvimento do projeto de pesquisa propriamente dito.

A disciplina *Movimentos Sociais* inaugurou o processo da escrita acadêmica, instigando à pesquisa e à necessidade de produção de resenhas e de escritas críticas como práticas cotidianas até a produção de artigos. A disciplina intitulada *A memória como objeto para pesquisa: abordagens teóricas e metodológicas*, contribuiu para que o projeto fosse delineado. Essa disciplina ofereceu referencial teórico e metodológico para a escolha da Linha de Pesquisa – Currículo, Práticas Educativas e Diferença – e permitiu o amadurecimento do projeto de

³ Ver o relato sobre o documentário descrito no perfil da pesquisadora neste capítulo.

pesquisa além de orientar o estudo do tema e ancorar algumas hipóteses construídas diante da minha experiência como pedagoga em instituições escolares e não escolares.

Nessa oportunidade, tornou-se possível perceber que o distanciamento entre os saberes escolares e tradicionais criavam uma ruptura com o princípio da reciprocidade, tão percebido nas práticas culturais. Esses saberes escolares encarnam (ou pretendem encarnar) aquilo que se entende por conhecimento válido, aquilo que se estabeleceu como importante de ser sabido. No entanto, a esse ponto, surgem dúvidas, por exemplo, sobre quem estabelece a validade de determinados saberes; sobre quem define o que é importante e o que não é importante saber; e sobre que consequências estas definições encerram. Sobre essa questão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/1996) afirma, em seu Artigo 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem também nas manifestações culturais. Ainda nessa mesma oportunidade foi possível refletir sobre o tema desta pesquisa diante do currículo formal e da prática pedagógica, uma vez que, em seu Artigo 2º, a LDB assevera que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, n. p.).

Destaco, daqui em diante, as contribuições das disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), ao qual me vinculei a partir de 2019 e que incluíram, por exemplo, um seminário com o tema O problema do método como um problema moderno. O seminário trouxe a reflexão sobre o conceito e o campo de pesquisa, asseverando que o método é uma questão da filosofia e que esta exige afinação e densidade. Nas discussões ocorridas, reforçou-se a necessidade de aprofundamento na pesquisa e um olhar distanciado para o objeto. Com a disciplina *Seminário de dissertação I*, trabalhou-se a estrutura dos projetos de pesquisa mediante a análise dos 12 projetos da turma. A disciplina *Currículo, Práticas Educativas e Diferença* trouxe os estudos sobre teorias, práticas e políticas curriculares, culturas, representações e práticas educativas em espaços escolares e não-escolares, nessa disciplina houve um adensamento do estudo do campo do currículo, o que permitiu reconhecer o currículo como território em disputa e como política cultural. Nele estão contidas práticas de exclusão, processos de dominação e subjetivação, narrativa racial e étnica, política de gênero e de sexualidade e as contribuições do pensamento pós-abissal e da ecologia de saberes, propostos por Santos (2007), tendo em vista novos paradigmas curriculares e práticas multi/interculturais críticas. A disciplina *Pesquisa em Educação* trouxe o aprofundamento sobre as matrizes epistemológicas e tendências contemporâneas da pesquisa em Ciências Humanas e Educação. Durante as aulas foi possível conhecer e contextualizar alguns dos principais métodos científicos e tendências contemporâneas da pesquisa em educação, o que me permitiu situar o

objeto de estudo. A disciplina *Seminário de Dissertação II* permitiu a reflexão do objeto de estudo proposto em função do aporte teórico-metodológico em pesquisas em educação, favoráveis à interpretação dos dados coletados com as entrevistas. Pensar a pesquisa, em termos metodológicos, exigiu atenção especial a este momento da produção do conhecimento e imprimiu maior rigor na busca da cientificidade e da análise sistemática das informações coletadas na oralidade, sem perder de vista a necessidade de explanação teórica balizada em autores da área estudada.

As disciplinas revelaram que, para além da escolha do tema, era necessário situá-lo no campo do currículo e criar a necessária correspondência com os aportes teóricos que o objeto exigia. Nesse sentido, evidenciou-se a necessidade de estabelecer diálogo com outras áreas de pesquisa tais como aquela voltada para os estudos sobre o Patrimônio Cultural, no qual a Folia de Reis se insere. Interessa a este trabalho de pesquisa, portanto, relacionar patrimônio cultural e educação escolar, de modo a criar meios de perceber e analisar os desafios curriculares enfrentados, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores e as formas como esses professores atuam em suas salas de aula, considerando (ou não) a cultura local na cidade de Rubim.

É em Minas Gerais, mais precisamente no Vale do Jequitinhonha⁴, região conhecida por seus atrativos turísticos, no Nordeste de Minas Gerais, conformada por 55 municípios organizados nas microrregiões do Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha, que se localiza a cidade de Rubim, onde está situada a Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz (EMCMF), *lócus* de realização desta pesquisa. A seguir, um pouco sobre Rubim e região.

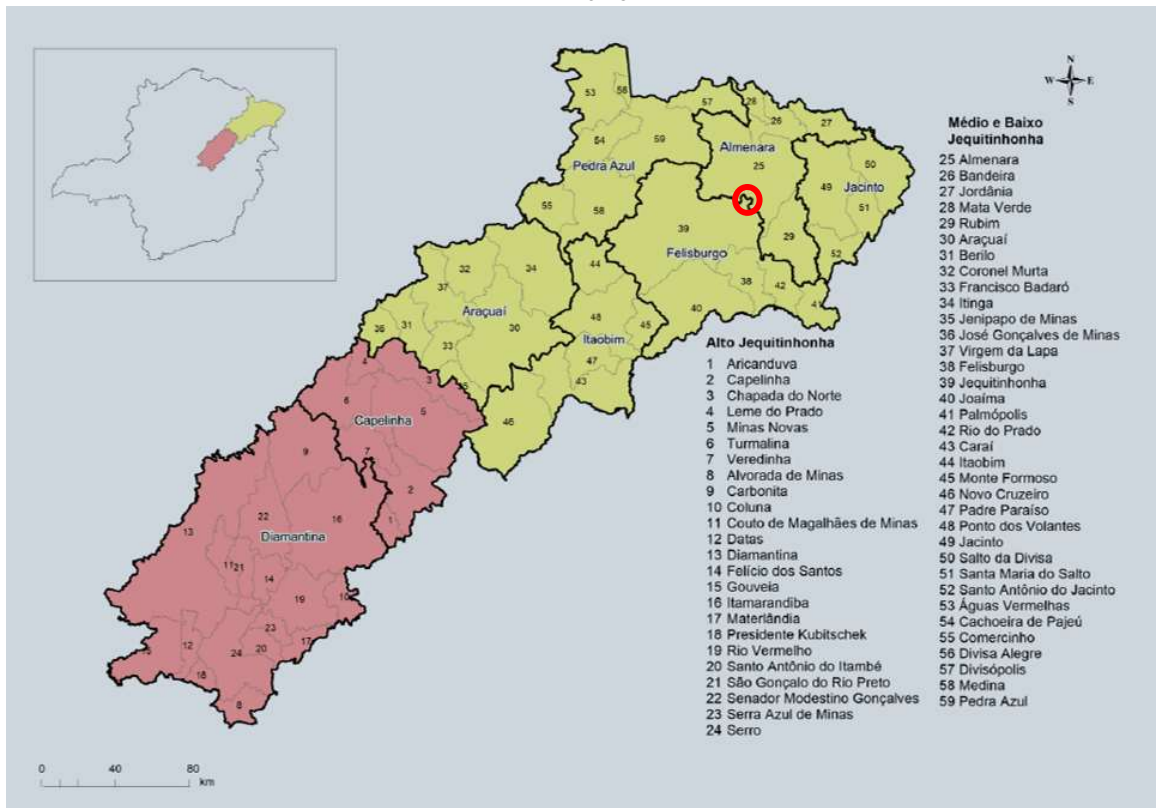
1.1 Situando a cidade-*lócus* da pesquisa

1.1.1 Rubim

Rubim é um município da região nordeste do estado de Minas, localizado na mesorregião do Vale do Jequitinhonha, a 785 Km de distância da capital mineira, Belo Horizonte.

⁴ O Vale do Jequitinhonha costuma ser descrito com base em vários elementos: a poeira, a aridez, o sol, o calor, o rio, por exemplo, vão formando seu ambiente. Os tropeiros, canoeiros, pescadores, artesãos, lavadeiras, romeiros são alguns de seus personagens sempre lembrados. A junção disso tudo compõe as suas muitas narrativas, forjadas tanto na dureza quanto na delicadeza da existência. São muitas as contradições, próprias de qualquer ambiente humano, muitas as diferenças. Entretanto, tudo está lá, ao longo de um vale de muitos jequitinhonhas (por Márcio Simeone). Disponível em <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Figura 1 — Reprodução/Plano de Desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha – Fundação João Pinheiro



Fonte: Polo Jequitinhonha/UFMG (2021).

1.1.2 O Vale do Jequitinhonha e sua população

O Vale do Jequitinhonha, uma das doze mesorregiões de Minas Gerais, com uma população de 720.356, conforme IBGE (2010), está localizado na porção nordeste do estado, apresenta diversidade social, cultural, econômica e ambiental, e possui hoje 51 municípios. Trata-se de uma região marcada por intensos movimentos migratórios. Dos registros que se tem, datados do século XVIII, o grande fluxo de população na região do alto Jequitinhonha se deu em função da busca da riqueza decorrente da exploração de minérios. Já no século XX, o grande fluxo se dá na região do Baixo e Médio Jequitinhonha em razão da pecuária. Daí a rica diversidade populacional do Vale, mencionada por Fávero e Monteiro (2014, p. 8):

Em função da presença ancestral de diversos grupos humanos e da lógica de colonização e relações sociais estabelecidas ao longo do tempo, observa-se, atualmente, nessa região, uma rica diversidade étnica, cultural e de organização social camponesa. Há presença de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais camponesas, levando-se em conta, também, a miscigenação.

A presença das populações miscigenadas é resultado dos fluxos migratórios e dos processos de colonização europeia, com massacres de índios e expulsão das populações

tradicionais. Sobre essa questão, Mattos (2012) menciona os conflitos interétnicos, as negociações e os impasses gerados pela presença indígena nas primeiras décadas dos anos oitocentos. Em suas palavras:

Ao longo dos Setecentos e Oitocentos, os chamados “Sertões do Leste” da Província de Minas eram considerados “infestados” pela presença numerosa de populações indígenas e figurados como antítese do espaço “cristão” – instaurável sob o “espírito solidarista” enquanto fundamento da vida religiosa nas Minas de então, como demonstrou Sérgio da Mata⁵ em seu estudo sobre os núcleos proto-urbanos em Minas Gerais (MATTOS, 2012, n. p.).

Segundo a autora, a expedição de João Silva, em 1804, e os quartéis instalados na sétima divisão consolidaram o caminho pelo Jequitinhonha. Conforme explica,

[a] expedição João da Silva Santos realizada em 1804, por sua vez, consolidou o caminho pelo Jequitinhonha, que, após sua entrada, passou a transportar mercadorias e produtos entre Minas Novas e Belmonte, cidade situada na foz do Jequitinhonha, onde Santos era capitão-mor. Os quartéis de Salto Grande e Arcos foram construídos pouco depois, em 1806, quando o ouvidor de Porto Seguro, a mando do governador da Bahia, o Conde de Arcos, subiu o Jequitinhonha até Lorena de Tocoíós para reconhecer o território sobre o qual projetava promover a ocupação e o povoamento. [...] Os quartéis instalados naquela Sétima Divisão sob o comando do alferes Julião Fernandes Leão eram os de Itinga, São Miguel (atual cidade de Jequitinhonha), Vigia (atual Almenara), Água Branca (Joaíma) e Salto Grande (Salto da Divisa), para combater os índios “bravos” e fiscalizar o contrabando, captando os Maxakali dispersos no médio Jequitinhonha, que neles serviram como soldados, intérpretes e canoeiros (MATTOS, 2012, n. p.).

Segundo Fávero e Monteiro (2014), a região do Baixo Jequitinhonha — assim como as regiões do Vale do Mucuri e do Vale do Rio Doce — foi mantida até o século XIX como área proibida, seguindo uma estratégia da Coroa Portuguesa de coibir a extração e o contrabando das riquezas minerais, principalmente ouro e diamante, existentes nas regiões a montante desses rios.

A grande mão de obra para extração e exploração do Diamante, no Alto Jequitinhonha, era negra e, com a fuga de alguns escravos das lavras ou mesmo com a alforria de alguns, eles se instalavam no entorno, iniciando a formação de Quilombos nos arredores das minas. De acordo com Andrade (2011), em razão das dificuldades encontradas no cultivo do solo para a produção de alimentos agriculturáveis na região árida do Alto Jequitinhonha, essas populações se deslocavam em direção ao litoral à procura de terras e de trabalho. Eles se instalavam em áreas remotas e de difícil acesso e, nestes locais, eles permaneciam e se organizavam

⁵ Conferir em: MATA, Sérgio da, “**Chão de Deus:** catolicismo popular, espaço e proto-urbanização em Minas Gerais. Séculos XVIII-XIX”. Tese de Doutorado em História Ibérica e Latino-Americana, Universität zu Köln, 2002.

socialmente. De acordo com Santos e Camargo (2008), a população quilombola de Minas Gerais, em sua maioria, é oriunda do Sul e Sudeste africano, de origem Banto, mas também foram trazidos escravos do Norte e Nordeste da África, pois estes últimos tinham habilidades na extração de minérios.

Com o declínio da mineração e o avanço da exploração no Rio Jequitinhonha, foram sendo exploradas as matas à vazante do rio, mais especificamente na região do território do baixo Jequitinhonha. É, então, a partir do início do século XX que, segundo Fávero e Monteiro (2014), ocorre, de forma intensa, a extração de madeira para comercialização, seguida da implantação de pastagens em grandes extensões de terras. Todo esse processo se dá graças ao massacre de comunidades indígenas e à grilagem de terras. Conforme explica Andrade (2011, p. 45),

[u]ma diversidade de agentes veio se estabelecendo nas matas do Jequitinhonha no decorrer de todo o período colonial e imperial: negros quilombolas, brancos e mestiços pobres, bandidos fugidos, pessoas de posses, entre outros, com distintos interesses.

Ainda de acordo com Andrade (2011, p. 45),

[o]s negros, primeiramente, se fizeram presentes na região ainda sob a condição de cativos, muitas vezes fugidos tanto do Alto Jequitinhonha quanto da Bahia. Embora levantamentos censitários demonstrem a baixa presença da mão de obra de origem africana no sertão do Jequitinhonha, é possível encontrá-los em fazendas e casas da região, como demonstra a documentação existente no local.

Ainda sobre essa mesma questão Fávero e Monteiro (2014, p. 12) afirmam que “o histórico de ocupação no baixo Vale do Jequitinhonha - que tem como principais referências as cidades de Almenara e Jequitinhonha -, tem alta concentração fundiária, a ponto de alguns municípios dessa região não contarem mais com a presença de comunidades camponesas[...]”.

É em meio a esse contexto na ocupação do Baixo Jequitinhonha que localizamos as comunidades prioritariamente negras, que vão se conformando em pequenas glebas de terras e, posteriormente, vão se tornando mão de obra nas fazendas de criação de gado de corte e no cultivo da terra, em uma agricultura de subsistência. A relação com a terra e com a agricultura mantêm laços de cooperação e reciprocidade entre essas comunidades. Ao descrever o Núcleo agrícola de Santo Antônio do Baú em Jequitibá/MG, Gomes e Pereira (1995, p. 56) observam que “há laços fraternos entre os camponeses que se ajudam mutuamente nas dificuldades”. Os autores afirmam que,

[a] comunidade funciona como uma cooperativa, sem a estruturação ordenada de um sistema de regras e compromissos: a lei do funcionamento é o acordo tácito de ajuda mútua (GOMES; PEREIRA, 1995, p. 56).

Fato semelhante se dá com a família Coqui, cujas marcas da ruralidade ainda são percebidas na forma como agem cooperativamente. Em sua entrevista, a matriarca narra a saga de seus familiares pelas roças: “viviam de déu em déu⁶” (Entrevista com Maria Coqui, em 06 jan. 2021). Segundo ela, eles moravam seis meses em uma fazenda, um ano em outra e iam assim conseguindo seu sustento, não se lembra de eles receberem qualquer pagamento pelo trabalho; conta que trabalhavam para comer. Casou-se aos doze anos, o marido fazia vassouras de capim e cipó e outros trabalhos artesanais, como os instrumentos tocados pelo grupo de folia: caixa, bumbo e pandeiro. A mudança para a cidade foi mais um movimento (déu em déu) pela sobrevivência, e a ocupação com a produção de vassouras foi um fator agregador da família, uma vez que o ofício foi repassado de pai para filhos. A família manteve-se agregada em torno dos trabalhos artesanais e da fé em comum e devoção aos Reis Magos. Acerca dessa questão, Gomes e Pereira (1995, p. 56-58), referindo-se aos habitantes de Santo Antônio do Baú, explicam que estes se “constituem um grupo devocional, isto é, a característica definidora da religiosidade do agrupamento é o culto ao Santos Reis”, assim como se dá com o Grupo dos Coquis, todos os membros da família professam sua fé nos Santos Reis.

1.2 Justificativa

Diante do exposto até aqui, faz-se importante, a esse ponto, ressaltar a pertinência do tema desta pesquisa que se deve à influência que a Folia de Reis exerce sobre a vida comunitária da cidade de Rubim e à ausência de documentação sobre as manifestações culturais no baixo Vale do Jequitinhonha, especialmente porque a Folia de Reis é a principal manifestação cultural da região⁷. Por isso, faz-se importante analisar as práticas pedagógicas dos professores, investigando sua eventual relação com a manifestação cultural Boi de Janeiro que acontece durante as celebrações da Folia de Reis em Rubim. Assim sendo, este trabalho de pesquisa mostra-se relevante para o campo dos estudos sobre currículo, sobre práticas pedagógicas e

⁶ A expressão *déu em déu* significa sem endereço fixo; de lugar em lugar. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/de-d%C3%A9u-em-d%C3%A9u/>. Acesso em: 28 jan. 2021.

⁷ Passarelli (2006, n.p.), em tipologia dos reisados brasileiros: estudo preliminar faz a seguinte referência: “é o folguedo reiseiro mais comum do país, havendo municípios com dezenas deles. há até mesmo associações e federações que as congregam. a área mais típica e irradiadora da tradição é o sudeste do Brasil, onde é bem mais numerosa. Fora desta região há poucas informações sobre as folias. É também a variante reiseira de mais vasta bibliografia. os rituais, detalhes, toadas, variam muito de uma região à outra, de um mesmo estado. Tradicionalmente são rurais, mas o êxodo trouxe muitos grupos para os subúrbios das cidades onde hoje é tão ou mais frequente que nas roças”.

justifica-se na ênfase dada à cultura e aos saberes locais na vida das pessoas da cidade em que a escola está situada e no reconhecimento das singularidades tanto regionais quanto individuais, refletidas na conformação identitária da comunidade Rubinense.

Essa pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de se pensar o currículo como ponte entre as identidades, singularidades regionais, saberes comunitários e os saberes escolares. Considerando o currículo como um meio e não como um fim que determina *a priori* o que o aluno deve saber, a Educação Básica deve, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14). Isso implica, segundo o documento, “considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BRASIL, 2017, p. 14). Por isso, a necessidade de se produzir registros da manifestação cultural Folia de Reis que ocorre na cidade de Rubim/MG e que também guarda suas singularidades em relação às demais Folias Brasileiras e Mineiras.

1.3 Perguntas de pesquisa

A manifestação cultural Boi de Janeiro demarca simbolicamente o tempo do brincar e aprender com a tradição; a escola demarca, em tese, outro tempo: o de aprender a pensar sobre as formas como esta sociedade se organiza, como se sustentam e como se divertem. Nesse sentido, seria de extrema relevância que os saberes da Folia de Reis e da manifestação cultural Boi de Janeiro atravessassem a educação escolar, de modo que os alunos não fossem meros coadjuvantes, outrossim, que suas vivências e práticas culturais — que fazem parte de suas vidas — pudessem ser consideradas como matéria prima de suas aprendizagens. Assim, esses saberes poderiam complementar sua formação por meio da reflexão sobre os conhecimentos relativos ao cotidiano experimentado em comunidade. Dessa maneira, compreende-se nessa pesquisa que a educação escolar promoveria a unidade do sujeito-aluno, com o reconhecimento de seus pertencimentos e da importância das memórias coletivas inscritas em suas vidas. Contudo, na incerteza de que essa unidade se realize por meio do currículo escolar e das práticas pedagógicas adotadas pelos professores, foram formuladas e serão apresentadas, a seguir, as perguntas que orientam esta pesquisa:

- Os *conhecimentos* apreendidos na Folia Reis e no Boi de Janeiro perpassam o saber escolar, por meio do currículo adotado pela escola?

- As práticas pedagógicas adotadas pelos professores do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Cel. Melvino Ferraz incluem os saberes apreendidos pelas crianças na Folia Reis e no Boi de Janeiro?

- Do ponto de vista docente, as experiências culturais dos alunos têm relevância para a sua formação?

Essas e outras questões instigam a escrita desse trabalho que, na sua construção, tem uma longa jornada. Pessoalmente, a afinidade com o objeto aqui investigado orientou, de algum modo, as escolhas profissionais e acadêmicas da pesquisadora, confundindo-se com sua própria história de vida. Por isso, segue, abaixo, uma apresentação da pesquisadora, narradora de sua própria história, na qual se inscreve em diferentes perspectivas e temporalidades.

1.4 História(s) de uma vida

Ainda menina, no colo de meu pai, assistia todos os anos, em nossa casa, os foliões com as bandeiras celebrarem as festas de Reis em torno do presépio. O rito da chegada da folia, a abertura da porta, o terço cantado no presépio, a bênção da bandeira seguidos dos batuques e da contradança eram momentos esperados por todos na fazenda de meu avô, onde morávamos. A casa era organizada para receber a folia, que fazia seu giro⁸ pelas casas das fazendas vizinhas até chegar a nossa casa onde rezavam, cantavam e dançavam até o amanhecer. Os preparativos da festa começavam na segunda quinzena de dezembro com a montagem do presépio e os preparativos para as celebrações que começavam no Natal e seguiam até o dia 06 de janeiro. O dono da casa era o responsável por alimentar os foliões e os visitantes, a comida era farta e sua preparação envolvia desde a produção de quitandas, bebidas e carnes, até os reparos na casa a fim de que esta estivesse em boas condições para abrigar os visitantes. As festas de Reis eram, diante da perspectiva religiosa na qual se inserem, um acontecimento de fé e congraçamento que vivi durante os meus primeiros sete anos de vida na fazenda da minha família.

Como era comum à época, as famílias migravam da fazenda para a cidade para que seus filhos estudassem e esse foi o meu caso: migrei para Rubim aos 7 anos para frequentar a escola primária e lá fiquei até concluir o curso ginasial, hoje correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Aos 14 anos me mudei para Belo Horizonte onde me formei no curso de Pedagogia (1985) e, como exigência do curso, precisaria comprovar 06 meses de exercício de magistério para receber o diploma. Foi então que me decidi por cumprir esse estágio em Rubim, onde

⁸ É chamado de giro o percurso feito pelas Falias de Reis nas casas dos devotos.

realizei meu primeiro trabalho como educadora e vem dessa experiência o incômodo com a falta de sincronia entre os saberes construídos dentro e fora da escola.

A memória de infância delineou, em certa medida, as minhas escolhas, já que a literatura oral e as manifestações culturais populares foram “meu primeiro leite alimentar” (CASCUDO, 1984, p. 16). As festas de Reis me atraíam como apreciadora e passaram a me inquietar quando me tornei educadora, uma vez que esse assunto das culturas populares, festas folclóricas, folguedos e saberes não eram tratados nos currículos escolares, embora soubéssemos de sua importância na dinâmica cultural das populações, especialmente daquelas de origem rural ou interiorana. Enquanto festividade, as manifestações culturais populares transitam entre o sagrado e o profano, envolvem a comunidade como um todo e são marcadas pelas relações de reciprocidade e de trocas. As minhas lembranças apontavam para a existência de critérios para a organização das festas, definição de lugares, papéis, incluindo a encenação dos personagens com funções sociorreligiosas que, para além de conectar os praticantes com o sagrado — já que este é o caráter da festa: a celebração dos Santos Reis —, exemplificavam as relações no cotidiano em meio às dificuldades que marcavam o ritmo da vida, as diferentes mentalidades, o apego às tradições e recursos da memória coletiva para sobrevivência das identidades culturais.

Em 2009 tornei-me diretora da Organização Não Governamental (ONG) Vokuim⁹, o que possibilitou maior aproximação com os grupos de Folias de Reis. Como ação da ONG, pleiteamos, junto à Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, a criação de um *Ponto de Cultura*¹⁰ para a cidade de Rubim/MG, como forma de articular as atividades culturais na comunidade. Considerando a importância que a Folia de Reis e o Boi de Janeiro têm para a cidade, como desdobramento das ações do Ponto de Cultura, realizamos, em 2014, o documentário *Os meninos e o boi*¹¹. Apoiado pelo Fundo Estadual de Cultura do Estado de Minas Gerais (FEC), o documentário registrou a manifestação cultural da Folia de Reis e os personagens que compõem a brincadeira do Boi de Janeiro na cidade de Rubim. O

⁹ A ONG VOKUIM é uma entidade civil, sem fins lucrativos que atua há 17 anos no desenvolvimento do Baixo Jequitinhonha, em especial no município de Rubim, por meio de ações culturais contínuas e comprometidas com a educação para a cidadania e a transformação social. A instituição tem como propósito gerar oportunidades ao público mais vulnerável desse território para superar desigualdades e possibilitar trajetórias de vida alternativas a seus beneficiados. Nesse sentido, trabalha em razão do incentivo à fruição e à produção cultural e do fortalecimento da cultura popular por meio da preservação e da memória do patrimônio cultural do território. <https://www.vokuim.org/institucional>

¹⁰ Trata-se de uma ação cultural formada por grupos, coletivos e entidades com finalidade de desenvolver e articular atividades culturais em suas comunidades e em redes, reconhecidos e certificados pelo Ministério da Cultura por meio dos instrumentos da Política Nacional de Cultura Viva (MINC, 2013). O Ponto de Cultura de Rubim é denominado Folias da Cultura.

¹¹ Conferir documentário: *Os meninos e o boi*. Zenólia Filmes, 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=C8pyY8dE6Kg>. Acesso em: 11 abr. 2020

documentário mostrou o interior das folias, sua força e fragilidades e o processo de organização das crianças e jovens em torno da “construção do seu boi”, que é um processo de recriação, pelas crianças e jovens, da manifestação cultural Boi de Janeiro e da Folia de Reis realizada há mais de 100 (cem) anos na comunidade de Rubim. Cada grupo de crianças e jovens em seus bairros se juntam para construir o seu boizinho — já que é um boi menor, fazem a armação de madeira, conseguem os lençóis usados, buscam outras crianças e jovens, formam o grupo com as pastorinhas, os músicos, os personagens e saem cantando pelas ruas da cidade, em um ato protagonista de recriação e de apropriação da tradição.

Decorridos vários anos, retorno à academia inspirada por aquelas pesquisas e imagens realizadas durante a confecção do documentário, no intuito de evidenciar os aspectos educativos presentes na Folia de Reis e no Boi de Janeiro, na busca por identificar nas práticas dos professores da Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz (EMCMF) a resposta para as perguntas de pesquisa anteriormente apresentadas.

1.5 Organização da dissertação

Este trabalho de pesquisa se organiza em quatro capítulos. Na Introdução são descritos a festa da Folia do Boi de Janeiro, os percursos profissionais da pesquisadora e sua trajetória no mestrado, que lhe deu suporte para a construção do lastro teórico-metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa; e são delimitados o tema da pesquisa, seus objetivos, suas justificativas e o problema de pesquisa.

No Capítulo I, intitulado Folia de Reis: um breve histórico, são apresentadas a história da Folia de Reis, a Folia de Reis do Grupo Cultural Coquis, os preparativos da Folia e a festa do Boi de Janeiro que ocorre em Rubim – Minas Gerais.

No capítulo II, intitulado Os personagens da Folia, é apresentada a encenação da festa do Boi de Janeiro por meio de seus personagens, suas músicas, sua performance nas brincadeiras, e a apropriação pelas crianças dessa tradição.

No Capítulo III, intitulado Percurso metodológico: trajetórias e delimitação do método da pesquisa, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, as fontes documentos oficiais sobre a Folia, os instrumentos utilizados para coleta e análise de dados, o *lôcus* da pesquisa e o perfil dos participantes. O estudo se fundamenta no método da pesquisa qualitativo de análise, com o aporte teórico de Bogdan e Biklen (1982), Minayo (2009), Triviños (2011), utilizando a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e as notas de campo da pesquisadora. Para atingir os objetivos de análise desse estudo utilizamos o Estudo de Caso conforme Yin

(2015) e Amado (2013) e como instrumentos de análise nos valeremos da análise de conteúdo conforme Bardin (2009), Amado (2013), Crusoé (2014).

No capítulo IV, intitulado, Construção do aporte teórico da pesquisa: Educação, Currículo, Prática Pedagógica, Saberes Locais e Patrimônio Cultural, apresenta-se os conceitos que sustentam essa pesquisa. Serão, portanto, objetos de discussão e análise neste capítulo o currículo adotado na Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz (EMCMF) e sua organização, e os documentos oficiais que orientam a educação nacional para a diversidade cultural e que, conseqüentemente, também orientam a educação local. Além desses, serão analisados documentos da escola-campo, tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e o Plano Curricular. Ainda neste capítulo, será analisado o dossiê da Folias de Reis, publicado pelo IEPHA, documento que se reporta à Folia de Reis e à sua importância enquanto patrimônio mineiro e brasileiro. Por fim, apresenta-se uma revisão de alguns aspectos das leis e recomendações que orientam a inserção dos saberes locais e da vivência do/a aluno/a e dos conteúdos de educação para patrimônio (material e imaterial) no currículo escolar.

O capítulo V, intitulado Os saberes da folia na percepção dos/as professores/as em suas práticas pedagógicas: a terceira margem, dedica-se à análise das entrevistas realizadas com professores da escola-campo e das reflexões que fazem sobre suas práticas pedagógicas e sua relação com as práticas culturais. Discute-se, nesse sentido, as lembranças e memórias dos entrevistados participantes da folia, os saberes locais e a sua transversalidade com o currículo escolar, de modo a pontuar um novo espaço (uma terceira margem) para onde esses saberes convergem. Vamos conhecer, portanto, o que pensam os professores sobre esta prática cultural e suas vivências a ela relacionadas, assim como suas percepções sobre o potencial educativo contido nos processos de organização da Folia, da construção do Boi e dos personagens, e as possibilidades (ou não) desses saberes transversalizarem o currículo escolar e as práticas pedagógicas de que fazem uso.

Analisaremos, neste capítulo, as falas dos professores-participantes desta pesquisa que, em suas entrevistas, deixaram suas percepções, descreveram experiências, relataram as lacunas pedagógicas e o papel exercido pela Secretaria Municipal de Educação, particularmente. De um lado, as experiências dos alunos oriundos da comunidade e das famílias em que se festeja o Boi de Janeiro; do outro, os professores e o currículo escolar, perpassados, inevitavelmente, pela cultural local. Tentaremos evidenciar como esses saberes se inter cruzam ou mesmo se distanciam.

No Capítulo VI apresentamos as Considerações Finais, os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão da temática da Folia de Reis e do Boi de Janeiro na prática pedagógica

dos professores e professoras e a sugestão que deixamos à Secretaria Municipal de Educação acerca da adoção de estudos sobre os saberes locais como componentes curriculares. Reconhecemos, ainda, os limites desse trabalho para abarcar questões importantes que não puderam ser tocadas aqui e as possibilidades investigativas que o tema poderá revelar para o futuro.

2 FOLIA DE REIS: UM BREVE HISTÓRICO

A Folia de Reis é uma expressão da religiosidade popular brasileira. Tendo sua origem no catolicismo popular, a folia, também conhecida como reisado, é uma comemoração em homenagem aos Santos Reis, isto é, os três Reis Magos que, segundo narra a tradição cristã, apresentaram o Menino Jesus quando de seu nascimento em Belém, na Judéia.

A origem dos Reis Magos, segundo o folclorista Pessoa (2007), é cheia de fatos e mistérios. Souza (2016) relata que o título de “Mago” se associa à antiga religião persa para designar uma casta sacerdotal, a palavra mago significa também enganador, feiticeiro e sábio, homens que investigavam os mistérios dos céus e eram possuidores de dons divinos. Ele relata que ao longo do tempo, os magos se “transformaram em riquíssimos monarcas e tal imagem de suntuosidade e de feição seguramente oriental, a partir do século VI, aos poucos foi sendo abandonada” (SOUZA, 2016, p. 3). O número dos Reis também foi variável entre quatro e doze e no sec. VII definiu-se o número três e, em seguida, os nomes. De acordo com o autor, a conversão dos magos em reis e de reis em santos é uma lenda perfeita para fixar o mito dos Santos Reis Magos (SOUZA, 2016, p. 4). Ele afirma que canonização popular ocorre no início do cristianismo, nas catacumbas, e que

[t]ornar-se santo é condição para fixar no imaginário popular, que outro mundo é possível; não esse mundinho da vida quotidiana em que a comunidade se ocupa de prover a própria subsistência, válida a acumulação de bens, às vezes sagrados, e aceita sem reservas as rotinas que lhe são impostas. O santo rompe as determinações, torna-se modelo para apontar novos caminhos. Desse modo, os magos, como sábios estão no centro da Epifania. Eles apontam para a ruptura radical do saber viver localizado, do saber viver restrito a uma comunidade étnica; a vida tribal. Eles materializam os novos tempos, o tempo do Messias que se eleva acima da comunidade étnica, da vida tribal (SOUZA, 2016, p. 2).

Nota-se que a devoção aos Santos Reis rompe as determinações e as rotinas cotidianas e “aponta desde o início para todas as exigências de santificação”, como afirma Souza (2016). Em Pessoa (2017, p. 27) vemos que

[e]m todo universo simbólico que compõem as devoções aos Reis Magos, de modo geral, e na Folia de Reis, em particular, há uma cena que por si só já expressa o próprio mito fundador da devoção: os Três Reis montados em camelos e uma estrela de considerável tamanho.

Eis, pois, a explicação da origem da devoção das folias que recriam a peregrinação dos Santos Reis Magos ao encontro do Salvador e são o centro da Epifania que segundo o dicionário da religiosidade popular de Frei Chico é o nome litúrgico da festa de Santos Reis

[Do grego, aparição de Deus.] Festa: 6 de janeiro. No sec. III, nas igrejas do Oriente, uma festa para comemorar o nascimento de Cristo, a adoração pelos Magos (Mt 2,1), o batismo de Jesus no rio Jordão (Mt 3, 13-15) e as bodas de Canaã (Jo 2,1-12) Sua origem é anterior às festas de 25 de dezembro. Quando no ocidente, no fim do sec. IV, surgiu a festa de natal, a epifania passou a acentuar ainda mais a comemoração dos reis magos com a estrela guia visitando o Deus menino (POEL, 2013, p. 363).

Souza (2016, p. 5), afirma que folias celebram tudo isso, “o enganador, o feiticeiro — os palhaços —, e os sábios [...], são os mensageiros”.

De acordo com Oliveira (2014), a Folia de Reis é um folguedo popular do Brasil, festejado em comemoração ao Dia de Reis todo dia (6) seis do mês de janeiro. Tradição comum em todos os países católicos europeus e latino-americanos, o Dia de Reis é um dia de dar e receber presentes. Os foliões usam vestimentas e paramentas coloridas para apresentarem a história dos Reis Magos. Segundo Oliveira (2014, p. 115),

[a]o imitar a jornada dos Reis, a Folia de Reis também deve sair em viagem, visitando as casas dos devotos, cantando lembrança do nascimento de Jesus. Com o passar do tempo foram sendo agregados outros valores e práticas às folias. Desta forma, elementos da religiosidade cultural tomaram lugar de destaque no ritual de folias, tendo sido incorporadas as práticas de visitas a locais sagrados a serem percorridos durante o trajeto da folia e o cumprimento, no período da realização da folia, de promessas, ou seja, o pagamento ou agradecimento a dádivas recebidas aos pedidos realizados tanto pelos participantes da folia, como dos moradores de casas visitadas por uma folia.

Ao representar a visita dos Reis Magos ao Menino Jesus nascido na manjedoura, a Folia de Reis reafirma a prática da religiosidade cultural que vai adquirindo contornos próprios com o passar dos tempos.

De acordo com o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA, 2016), as Folias apresentam, no Brasil, uma diversidade rica e complexa e tal complexidade é atribuída à sua gênese diversificada, tanto pelos aspectos geográficos, culturais e etimológicos, quanto pela multiplicidade de dimensões, fazendo com que a festa misture elementos sagrados e profanos. Conforme esclarecem documentos do IEPHA (2016, p. 48),

[e]studiosos concordam que é provável que o culto aos Reis Magos, assim como a Folia de Reis ou Reisado, tenha chegado ao Brasil já nos primeiros anos da colonização, sendo um legado da cultura portuguesa e especialmente dos jesuítas.

Em razão de que estes, os jesuítas, valiam-se das dramatizações, representações e festividades religiosas para catequizar os pagãos, a encenação era uma ferramenta para a comunicação e o atendimento da iniciativa catequista. A linguagem da festa e da ludicidade é

inserida no rito cristão por meio da interação cultural. Essas são algumas das dimensões que complexificam a afirmação de sua origem e conformação, conforme explicam os documentos pesquisados, IEPHA (2016, p. 40-41),

De acordo com alguns pesquisadores, em Portugal, e posteriormente, no Brasil, existia nas festas populares um caráter precatório e deambulatório, que podem estar envolvidos tanto com os costumes medievais, em que mestres, boêmios e estudantes mendigavam e se divertiam, quanto aos ciganos, apontados em algumas narrativas como grupo que influenciou a prática das folias. A relação com os ciganos se dá pelo hábito que tinham de circular pelas cidades utilizando estandartes, instrumentos, fitas, flores, elementos comuns nas folias de devoção aos santos católicos.

O que percebemos diante da análise dos documentos do IEPHA e da leitura da literatura aqui apresentada, que trata das Folias de Reis, é que diversos pesquisadores comungam da ideia de que as Folias Brasileiras se inspiraram nas folias portuguesas, nas festas de tradição cristã, especialmente as do ciclo natalino e que, ao chegar ao Brasil, misturam-se com as práticas e tradições indígenas e africanas, conforme explicam Gomes e Pereira (1995, p. 61, grifos do autor), “no Brasil a Folia de Reis ganhou “cor local”, miscigenando-se com elementos provenientes da religiosidade africana e ampliando-se a partir da situação histórica dos agrupamentos”.

As influências vão desde os valores até os modos de fazer a Festa: cortejos, giros, comidas, esmolos, cantos, rezas, brincadeiras, vestimentas, instrumentos. Há um formato performático e devocional em todas elas e é acerca disso que Moura (2001, p. 39-40) afirma que

[o] pretexto da comemoração do nascimento de Jesus é motivador de realizações de alegres festividades, por meio de bailados, autos, peças teatrais; banquetes, queimas de fogos, herdados via colonizador, quer dos povos ibéricos, quer de cristãos-novos. Diversos traços da cultura do colonizador conservam-se quase intactos, carregados de sentido ideológico manifestado através dos símbolos que sustentam: personagens representando o amor, esperança, caridade, liberdade, figuras populares, a natureza e a santidade. A simbologia da universalidade do cristianismo está presente na festa natalina quando evoca a união entre todos os fatores divergentes da sociedade: negro e branco; pobre e rico; feio e bonito; homem e mulher; nacional e estrangeiro.

Moura (2001) segue afirmando que a igreja permitia que o africano imigrado praticasse o culto católico associado às dramaturgias natalinas, o que revela a intenção e o interesse da igreja na manutenção dessas práticas e a congregação de todos em torno dos ritos. Como é possível perceber na atualidade, as festas populares mantiveram esta característica de congregação, fazendo com que esse conagração esteja presente também nas folias.

Em Minas Gerais, há uma enorme variedade e heterogeneidade de folias e cada uma delas guarda marcas de sua localidade. Em todas elas, porém, o aspecto fundante gira em torno do nascimento do Deus-menino e dos presentes ofertados pelos três Reis Magos. Outro aspecto relevante a ser considerado é que, como nos lembra Brandão (1981, p. 23), “o lugar de origem brasileira das folias de Santos Reis são as comunidades camponesas”. Assim, mesmo que as folias hoje aconteçam nas cidades, elas contêm muitos elementos que guardam valores e mantêm a relação de reciprocidade característicos do campo. Isso significa dizer que as Folias recebem influências que extrapolam fronteiras e mesclam as variadas formas de apresentação de que fazem uso com elementos próprios da cultura local: danças, poéticas da oralidade, figuras, símbolos que caracterizam a brasilidade.

Cascudo (1984) explica, por exemplo, que as “Janeiras” — festa que está no conjunto das festas tradicionais portuguesas que influenciaram as Folias de Reis no Brasil — eram visitas aos amigos, com música simples e cortejo em fila singela, que existiram no Brasil até a primeira metade do século XIX. Essa diversidade de elementos que caracteriza as folias é mencionada por Moura (2001, p. 40-41) quando esse afirma que a Folia de Reis

é um grupo de cantoria. Às vezes aparece a dança do “quatro”, entre os palhaços. O grupo constitui-se de representantes dos três reis magos; de palhaços que levam sacolas para coleta de donativos; de cantores e instrumentistas. Os recursos arrecadados são destinados à festa natalina dos pobres. Os cânticos começam saudando o dono da casa visitada. Depois cantam a história do nascimento de Jesus. Antes de se despedirem cantam e dançam alegremente com mesuras dos palhaços. As indumentárias e os instrumentos musicais variam de região para região. As folias de reis marcam maior presença nas regiões Nordeste e Sudeste. Minas Gerais e Rio de Janeiro são os estados de maior tradição, seguidos de São Paulo e Espírito Santo.

Cascudo (2012, p. 305), por sua vez, descreve no *Dicionário do Folclore Brasileiro* que a Folia “era no Portugal velho uma dança rápida ao som do pandeiro ou adufe, acompanhada de cantos [e que] fixou-se posteriormente, tomando características, épocas, modos típicos, diferenciadores”. Diante das diversas fontes consultadas percebe-se que as folias designam uma parte da festa que guarda a tradição do ciclo natalino, conservando uma certa independência em relação ao conjunto das representações e dramaturgias nas diversas folias existentes hoje no Brasil e, especificamente, em Minas.

Dentre as inúmeras Folias de Reis existentes em diferentes regiões do Brasil, interessantes, neste trabalho de pesquisa, investigar a Folia de Reis dos Coquis. Tal interesse se justifica pelo fato de que o Grupo dos Coquis mantém a Tradição da Folia de Reis há mais de cem anos, tendo se tornado referência cultural no tipo de prática que exercem, influenciando, assim, outros

grupos na região e conservando, no município de Rubin, o calendário cultural como atividade que educa, identifica e movimenta a comunidade e o turismo cultural local.

2.1 A Folia de Reis dos Coquis

[...] nas lonjuras dessa terra

Vi canto de roda e rua

Vi contradança e congado

Vi coisa de encabular

Eu vi folia de Reis

Eu vi sabiá cantar

Nas Lonjuras Dessa Terra (Folia de Reis) -

Rubinho do Vale, 1982.

Na noite de 31 de dezembro para 1º de janeiro, um cortejo composto de foliões e pastorinhas sai às ruas cantando e louvando os Santos Reis. A festa se inicia com a jornada ao cemitério em visita aos mortos, particularmente aos membros falecidos da folia, “que partiram para a casa de morada da mãe”, expressão utilizada por Maria Coqui, matriarca herdeira da tradição¹², ao se referir ao cemitério. Neste ato, a Folia homenageia os ancestrais e parentes mortos que compunham a tradição da Folia e compreende-se que

[o] Boi-Janeiro de Rubim (Vale do Jequitinhonha) entra no cemitério saudando os mestres do Boi, companheiros foliões que ainda são. Os corpos se movem por uma forte lembrança ancestral. A cada momento do presente, o passado é resgatado e ao futuro interliga-se, resistindo às dificuldades quando o corpo junto com o ‘outro’ – o da memória afetiva – realiza o movimento que se duplica pela força da manutenção (RODRIGUES, 1997 *apud* FLORIANO, 2018, p. 30).

No trecho supracitado, Rodrigues (1997) não faz diferença entre o Boi de Janeiro e a Folia de Reis dos Coquis. Como acontece com parte da comunidade rubinense, ela se refere à Folia como Boi de Janeiro e, ainda que a pesquisa citada date de 1997, o ato de cantar e saudar os mortos permanece até a presente data, assim como permanece o entendimento de muitos de que a Folia e o Boi de Janeiro sejam uma coisa só.

Nesse dia, conforme observado e registrado em notas de campo da pesquisadora (NCP), o principal compromisso da noite é saudar o “irmão” folião já falecido. O grupo se reúne em

¹² Maria Coqui, 88 anos matriarca do grupo Os Coquis. Sobre ela, trataremos no capítulo IV.

volta dos túmulos, cantando “um reis”¹³ para cada ex-membro, individualmente. Com esta celebração, eles pedem a bênção dos ancestrais e dos santos para iniciarem a jornada que irá durar 7 (sete) dias. Neste ato, no cemitério, os personagens não acompanham o cortejo; apenas as pastorinhas, os músicos e alguns poucos devotos se fazem presentes.

No ato da visita da folia aos mortos, vemos o passado e o futuro ressignificando o presente. Ao lembrar os mortos, os foliões se dão conta da “brevidade” da vida e ao reverenciar os que partiram, narram histórias da vida do falecido, apresentando, geralmente, uma moral da história. Ao que parece, esse momento é usado como um espaço de aprendizagens e é também como um espaço de fortalecimento de elos com a tradição e o sagrado. A ida ao cemitério constitui um ato de nutrição da fé, da inspiração e da força para continuarem a missão herdada, esta recebida por meio do [milagre] sagrado¹⁴. Aqui está a memória épica da Folia, as hi[e]stórias dos membros que são contadas, recontadas e acrescidas do novo e, assim, vencem a morte, da tradição no caso. Conforme nos revela Bosi (1994, p. 90),

[a] memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem prolongando o original, puxados por outros dedos. Quando Scheerazade contava, cada episódio gerava em sua alma uma história nova, era a memória épica vencendo a morte em mil e uma noites.

A função desta memória é o conhecimento do passado, mas também uma necessidade de conservação ou preservação da história, da origem, da *raiz*¹⁵. Nesse ato, a memória cumpre sua função social e o grupo realiza o sagrado em sua prática, uma ação que conserva e renova os votos e nutre a continuidade.

Após esta celebração, a folia segue em cortejo cantando e tocando de volta à casa da matriarca. Nos dias que se seguem, a Folia percorre as ruas da cidade, cantando e brincando em direção às casas dos devotos, em visita aos presépios para *cantar o reis*¹⁶, rezar o terço e/ou para *brincar com o Boi*¹⁷ em frente às casas dos moradores que convidaram, anteriormente, a folia para se apresentar em troca de donativos ou pagamento, no caso de ser só a apresentação do boi. O Boi de Janeiro vai à frente já que ele é o personagem principal da folia, acompanhado dos demais personagens: a Maria Manteiga, a Lobinha de Ouro, o Véio e o Bate-na-cara ou

¹³ Cantando “um reis” refere-se a cantar uma Folia, uma das músicas cantadas para louvar os Santos Reis.

¹⁴ Maria Coqui relata que a saída com a folia é uma missão, é uma sina que ela cumpre em pagamento a uma graça recebida.

¹⁵ *Raiz* é uma expressão utilizada pela matriarca Maria Coqui ao se referir à tradição da folia que, segundo ela, é uma raiz muito forte.

¹⁶ *Cantar o Reis* significa cantar as folias para os três Reis Magos em volta do presépio ou apenas no interior da casa de quem convidou.

¹⁷ *Brincar com o Boi* é uma expressão que significa cantar, tocar e dançar.

João de Calado. As visitas seguem noite adentro conforme os convites, até o raiar do dia, quando cantam a alvorada e retornam para a casa da matriarca. Nos dias que se seguem ao ritual do cemitério, de 1º até o dia 6 de janeiro, o grupo se apresenta todas as noites seguindo o mesmo ritual. São cerca de 40 pessoas: a matriarca, que nos últimos anos não tem ido em razão de seus 89 anos, as pastorinhas, os músicos, os personagens, a rainha da folia e as crianças. Essas pessoas são filhos, netos, bisnetos, parentes e familiares da família “Coqui”. Também existem aqueles que se juntaram à folia por serem instrumentistas, e sendo estes poucos e necessários para integrar o corpo de músicos, permaneceram. Em uma das entrevistas realizadas com 5 membros da Folia de Reis do Grupo Coquis, para fins desta pesquisa, uma pastorinha relata que um membro do Grupo, falecido ano passado, embora não pertencesse, sanguineamente à família, tornou-se membro por afeição; era o “mascote” do grupo por ser alegre e brincalhão. Sobre essa situação, Brandão (1984) cita as Folias de Poços de Caldas em Minas Gerais que, apesar das diferenças em suas dramaturgias, guardam muitas semelhanças com as Folias de Rubim na forma de composição. Em suas palavras:

Nos seus termos, todas as relações do ritual são igualmente impositivas. Inúmeros mestres e foliões *estão* na Folia porque contraíram com seres divinos compromissos de *promessa provisória* ou de *devoção perene*. Outros estão ali porque são parentes — muitas vezes filhos, irmãos, primos ou sobrinhos, raramente esposas, cunhados e outros afins — dos contratantes e se sentem fraternalmente obrigados a acompanhá-los «em jornada». Outros são requisitados porque são os especialistas quase únicos em toda a comunidade, de um instrumento musical ou de um tipo de voz, e não podem se recusar aos apelos de composição artística do grupo. Em alguns lugares as folias começam a acabar quando o seu quadro de artistas começa a ser reduzido com perdas, por exemplo, de um rabequista (indispensável em algumas folias), de um violeiro ou de um bom contratiple¹⁸ (BRANDÃO, 1984, p. 32, grifos do autor).

Todo o percurso é seguido por moradores, pessoas amigas que acompanham a folia desde seu início, visitantes, em geral filhos de Rubim que moram em outras cidades e que vêm para assistir, prestigiar e apresentar aos filhos pequenos a tradição da cidade. Ainda, pesquisadores que vêm a Rubim pesquisar a Folia dos Coquis, uma vez que a Folia de Reis dos Coquis é a principal festa popular da cidade de Rubim-MG. Por isso, diferentes gerações de rubinenses trazem na memória a celebração das festas de Folias de Reis e partilham da alegria de seguir o cortejo brincante pelas ruas da cidade.

¹⁸ Segundo Rizzo (2009), “A folia de reis é composta por pessoas (foliões), e tem como personagens principais: mestre ou embaixador, contramestre (dueto), contralto (tenor), tiple (soprano), contratiple (quinteto), tala (sexteto), talinha (sétima), três Reis Magos, palhaços ou “bastião”, porta bandeira (bandeireiro), e instrumentistas que procuram seguir as tradições”. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_educacao_fisica_md_doriane_rizzo.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

As festas tradicionais têm um papel fundamental na constituição da memória e da identidade de um povo. E são também espaços privilegiados para se conhecer os valores mais importantes desses grupos sociais ou comunidades. Nas palavras de Silva (2008, p. 192), essas festas também

[...] denunciam os contextos de sofrimentos e a realidade de opressão das condições em que, frequentemente, se encontram as camadas subordinadas. Apontam, por vezes, para maneiras criativas de amenizá-las ou transformá-las, ostentando uma invejável habilidade de celebrar descontraidamente e de dizer sim a vida em meio à tanta adversidade.

O grupo Coquis celebra também duas outras datas na cidade: a Festa de São Sebastião — em que se canta o reisado para São Sebastião nos dias 18 a 20 de janeiro — nas casas dos devotos na cidade e na zona rural e na cidade vizinha, Almenara. No dia 6 de agosto, o grupo faz a alvorada para o padroeiro da cidade, Senhor Bom Jesus da Lapa, festa que consiste em rezar o terço na noite do dia 5 e sair cantando em alvorada pela cidade nas primeiras horas do dia 6. Além dessas datas, o grupo participa de feiras, festivais, rodas de conversa e outros eventos na cidade e estados. Os Coquis já se apresentaram em diferentes festivais no estado de Minas, em São Paulo, no Embu das Artes, e foram selecionados em 2014 para o festival de culturas populares em Goiânia. Anualmente o grupo participa do Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha (FESTIVALE) e demais festivais regionais. Esse intercâmbio fortalece e valoriza a tradição e cria novas identidades. Os Coquis, com seus mais de 100 anos de trajetória na folia, são importantes precursores desse movimento cultural na região. A imagem, a seguir, feita em 1990, retrata um pouco dessa trajetória.

Figura 2 — Grupo “Os Coquis”. FESTIVALE em Diamantina, 1990



Foto: Acervo pessoal de Guilardo Veloso (1990).¹⁹

2.2 A Festa de Santos Reis

“[...] pouca festa não nos basta. E a festa não é só uma ocasião de descanso: é momento de aprendizado, de reconstituição ou fortalecimento de laços sociais [...]”.

Pessoa, 2009.

As festas são momentos de celebração, de conagração e de partilha. Quando elas ultrapassam os limites de uma atividade festiva individual, alcançam o escopo de serem festas populares de um determinado grupo social. Silva (2008, p. 192) afirma que,

[a]s festas são, sobretudo, eventos e celebrações nos quais é mais claramente percebido o caráter dinâmico da cultura popular. Ao mesmo tempo em que enraízam em cada membro do grupo social, seus valores, suas normas e suas tradições abrem espaços, continuamente, para novas maneiras de representar o sentir, o ser e o viver no mundo atual, numa lenta - às vezes mesmo imperceptível, o que não quer dizer inexistente -, mas efetiva mudança de mentalidade.

¹⁹ As imagens apresentadas neste trabalho foram gentilmente cedidas por diferentes fotógrafos, alguns profissionais, outros amadores, todos envolvidos nas Falias de Rubim ao longo dos anos.

Entendemos essa mudança de mentalidade proporcionada pela celebração a que se refere Silva (2008) como o pacto que sela o renovar da tradição; trata-se de um renovo na repetição da tradição. Corrêa (2009, p. 43) afirma que a festa, “vista como acontecimento coletivo ultrapassa o sentido da comemoração e atua na formação dos vínculos que fundamentam a experiência humana”. A festa de Santos Reis dos Coquis confirma essa tese nas palavras da pastoreira Xodó, uma das foliãs participantes desta pesquisa, quando, em sua entrevista, ela diz que “[...] nessa Folia acontece de tudo. Eu me casei nessa folia!”²⁰. Além disso, a Festa é também a união do Sagrado e do profano, conforme explica Nogueira (2011, p. 63),

A festa é um território lúdico no qual se exprimem igualmente atos coletivos e ligados diretamente à relação do homem com sua fé, uma união do Catolicismo Popular com a cultura local, marcando o território da tradição e passando por uma realidade transcendente ao que comumente se chama de sagrado, mas ela se materializa propriamente nas coisas “mundanas”, ou seja, no profano.

A festa da Folia de Reis em Rubim transcende o caráter de festa religiosa, tendo se tornado também uma atração em razão do Boi de Janeiro e dos demais personagens. A data em que é realizada, na primeira semana de janeiro, por ser, geralmente, período de férias escolares, favorece a formação do público e a visitação de turistas.

Interessante notar a este ponto, o fato de que um evento que marca a passagem de ano, anuncia o ano novo atraindo crianças, jovens e adultos, divulga o nome de sua cidade de origem e a cultura local em comunidades para além de suas fronteiras, passe ao largo do currículo das escolas locais. O pensamento Freireano (1996), no qual esse trabalho também se ancora, sustenta a premissa de que a educação parta dos saberes locais, daquilo que faz sentido, que está no centro do interesse do educando para se construir uma educação libertadora e emancipatória. Como se constrói liberdade e emancipação em uma comunidade deixando de fora a reflexão sobre o tecido cultural que constitui os sujeitos que formam essa mesma comunidade?

2.3 Preparativos da folia

Os preparativos da festa da Folia começam em meados de dezembro e incluem a confecção de vestimentas, organização dos instrumentos e dos músicos, e a aquisição dos

²⁰Entrevista com Xodó (Aliuza), em 30 dez. 2019. Os entrevistados autorizaram o uso de seus nomes para este fim.

mantimentos que alimentarão o grupo — os membros da folia e os familiares durante os sete dias de folia. Além desses, incluem-se também os preparativos de viagem de alguns dos familiares que participam do grupo, mas que moram no Triângulo Mineiro, em Belo Horizonte e mesmo em Almenara. A matriarca, Maria Coqui, e a filha caçula, Xodó, que é pastorinha, relatam que eles próprios arcam com as despesas de viagem para anualmente participarem da festa. Sobre a comida, elas dizem que em tempos mais fartos, eles compravam uma vaca, mas que esse ano, em razão da dificuldade financeira, eles compraram apenas uma quantidade de carne para fazer o churrasco. A responsabilidade de alimentar é também uma herança/obrigação recebida de sua mãe, diz dona Maria Coqui. É possível perceber que, para ela, distribuir a comida para todos os membros do grupo é um ato de fé e de celebração. Ela diz que faz a comida para os foliões, “mas come quem chegar e nunca faltou” (Entrevista com Maria Coqui, em 27 dez. 2019). A comida, conforme explica Gonçalves (2010, p. 87), “é sempre preparada com abundância, pois se acredita que os Santos Reis gostam da fartura”.

Dona Maria segue relatando, em sua entrevista, que tudo faz parte da devoção aos Santos Reis e que é seu dever, por obrigação, durante os 8 dias de folia, alimentar os mais de quarenta foliões que recebem quatro refeições: o café da manhã, o almoço (em geral: feijão, arroz, macarrão, verdura, carne, churrasco), a merenda (lanche da tarde) e o jantar. Segundo ela, às vezes faz uma farofa e manda para os foliões durante o giro, quando eles não conseguem voltar para a cidade e fazer as refeições. Os foliões são, em sua maioria, trabalhadores rurais, artesãos e trabalhadores informais que, durante os dias da folia, ficam dedicados à festa, afastam-se de suas atividades laborais cotidianas e cuidam dos preparativos. As mulheres fazem a comida e os homens prepararam as carnes, conforme compram ou ganham de presente dos devotos.

Nas tarefas da festa se pode perceber a demarcação da questão de gênero. As mulheres continuam em suas funções cotidianas matriarcais enquanto os homens se afastam de suas funções cotidianas para se dedicarem às funções da Festa o que inclui confecção e reparos dos instrumentos. Percebe-se, pois, que há um movimento de afastamento da vida material para uma dedicação ao sagrado, em um ato no qual sagrado e profano se fundem: a festa, a bonança, a celebração, a comida, a dança, a pausa do trabalho para os homens— porque as mulheres continuam suas funções domésticas de cuidados com a casa, os filhos e a comida —, o reencontro da família. Um alento entre a realidade e o sonho, numa prática que nutre a fé e a vida. Finalmente, no dia 7 de janeiro, o comandante da folia reparte o boi e se despede do público convidando a todos para o ano que vem!

Em uma das conversas sobre a manutenção da folia, Maria Coqui relata que os maiores problemas enfrentados para a manutenção da atividade são: ausência de apoio sistemático do

poder público local e a falta de dinheiro para comprar instrumentos e vestimentas e bancar as despesas com a comida e a bebida para os participantes ao longo dos oito dias. Durante esses dias, a casa da matriarca se abre para os festejos e é também onde os foliões fazem as refeições. O grupo pede ajuda aos apoiadores na comunidade, em geral, quem vem de fora para assistir a festa contribui com o grupo. Ela relata que as dificuldades são sempre supridas eventualmente com os donativos dos apoiadores na comunidade, pelos devotos e pelos membros do próprio grupo. Dona Maria diz que nunca dependeu de ninguém, conta que durante todo o ano,

quando recebo a aposentadoria eu vou tirando um pouquinho, enrolando uma nota como se fosse um cigarro e vou jogando numa latinha. Quando chega o tempo da festa eu dou o de comer a todo mundo. E quando eu tenho o dinheiro dou a cada folião um pouquinho: esse é seu, esse é seu! (MARIA COQUI, 2019, informação verbal).

Dona Maria fala usando as mãos. Enquanto descreve a distribuição que faz do dinheiro entre os foliões, gesticula com as mãos fechadas, abrindo-as na mão de cada folião que recebe o donativo.

A família de dona Maria Coqui é uma família matriarcal negra que, em sua maioria, vive do trabalho informal e têm escolaridade em nível do Ensino Primário. A contextualização da população da qual se originam os membros do grupo dos Coquis, na região do Vale do Jequitinhonha, *locus* de realização desta pesquisa e objeto deste estudo, foi descrita na introdução deste trabalho. Na imagem a seguir, Dona Maria participa do FESTIVALE em Jordânia/MG, acorada ao lado do “seu” Boi.

Figura 3 — Maria Coqui e o Boi de Janeiro no FESTIVALE em Jordânia/MG 1984.



Foto: Acervo pessoal de Guilardo Veloso (1984).

A matriarca, Maria Coqui, guardiã da Folia, utiliza de seus poucos recursos financeiros de aposentada e das pequenas doações que recebe na cidade para a renovação dos figurinos e dos instrumentos. Segundo ela, a ausência do apoio dificulta, mas não impediu ainda a manutenção da festa. Outra questão é que, como a cidade de Rubim tem poucas ofertas de trabalho, muitos dos participantes, sobretudo os homens do grupo, saem do município em busca de emprego e renda em outras localidades, em geral, nas fazendas da região, em municípios como Almenara, por exemplo, no Triângulo Mineiro e em Sertãozinho, no estado de São Paulo. Na época da festa, o deslocamento destes familiares, integrantes da folia, para a cidade de Rubim, gera um custo com passagens de ônibus e despesas de viagem, o que dificulta a participação de membros fundamentais do grupo. Contudo, Maria Coqui afirma que isto nunca impediu que a folia saísse.

Outro fator que ameaça a continuidade da Folia de Reis, além da questão da migração dos membros jovens das famílias em busca de trabalho, é o crescente aumento da conversão religiosa ao neopentecostalismo na comunidade. Muitos dos devotos que convidavam a Folia dos Coquis para *cantar o reis* e rezar o terço já não o fazem e isto afeta a continuidade da prática, uma vez que a festa é comunitária e envolve a peregrinação pelas casas e presépios da cidade. A Família Coqui mantém o ato devocional por força da matriarca, que reafirma a unidade religiosa do grupo. Já a outra Folia existente na cidade, a Folia dos Pé Rocho, foi desintegrada em razão da conversão de sua matriarca a uma religião pentecostal e da morte de seu filho herdeiro da tradição. Nesse último caso, vê-se a quebra da unidade do grupo com a conversão da matriarca que era a guardiã do rito. A conversão dos membros desses grupos às religiões neopentecostais parece estar relacionada a algumas questões práticas, entre elas a saída das condições de miséria em que vivem as pessoas que compõem esses grupos. Como citam Gomes e Pereira (1995, p. 101-102), em busca de sentido à sua existência,

o ser humano livre e auto-responsável que o mundo moderno pressupõe não acha espaço para concretização nas classes sociais baixas, principalmente em países de Terceiro Mundo. Essa grande massa dos sobreviventes, que permanece resistindo à miséria, vê no chamamento de adesão às propostas dos grupos carismáticos e de neopentecostais a oportunidade de dar sentido à sua existência, pela inserção num conjunto onde as não-pessoas se sentem atores da própria vida. [...] No Brasil o processo é estranho à cultura popular, cujas raízes se entrelaçam com religiões indígenas e africanas – aliadas ao universo simbólico do catolicismo português, aqui recriado. .

Embora natural e certa, a morte de membros mais velhos e a não adesão dos filhos mais novos que, em tese, são os herdeiros da prática, podem comprometer sua continuidade. Uma pergunta que os membros da Família Coquis se fazem continuamente e que ficou evidente em

algumas das entrevistas que concederam é se eles continuarão a prática das folias após a partida da matriarca, Maria Coqui. Essa pergunta segue ainda sem resposta.

2.4 O presépio

De acordo com o glossário do IEPHA (2016), o presépio é uma representação da cena bíblica da visita dos Reis Magos ao Menino Jesus recém-nascido. Normalmente, os presépios são compostos pelo Menino Jesus deitado em uma manjedoura, Maria e José, os Reis Magos, anjos, a estrela guia e animais, como boi, burro e ovelhas. As folias normalmente cantam e rezam em frente aos presépios, nas casas dos devotos, e os foliões costumam se ajoelhar em sinal de respeito, enquanto os palhaços retiram suas máscaras.

De acordo com o IEPHA (2016, p. 42), o presépio surgiu a partir de uma encenação feita por São Francisco em 1223, na Itália para catequizar a população. Conforme explica o documento consultado,

[e]m Minas Gerais, o presépio está presente desde o século XVIII, com muitos desses montados nos chamados oratórios-lapinha e maquieta (caixas envidraçadas). Os oratórios-lapinhas, típicos do estado e procedentes da região de Santa Luzia e Sabará, geralmente acolhiam cenas ligadas à natividade de Jesus. Quando a sua estruturação era feita em dois andares, sendo que na parte superior se dedicava nichos aos santos de devoção do proprietário e no inferior caberia o acolhimento da cena do nascimento com as figuras principais – Menino Jesus, Maria José e os Reis Magos.

A Folia de Reis dos Coquis tem a tradição do presépio, em torno do qual se reza o terço e se canta para o menino Jesus e em homenagem aos Santos Reis, sendo a matriarca, Maria Coqui, quem arma o presépio, confeccionado com papéis de saco de cimento e pintados à mão. A gruta, por exemplo, era moldada com o papel depois de seco. No princípio, a pintura era feita com pigmentos naturais, malacacheta, urucum e carvão. Atualmente, utiliza-se tinta industrializada e segue-se o mesmo processo do molde da gruta. O chão é forrado com areia, onde enfileiram-se os bichos em miniatura, que visitam o menino Deus na manjedoura, ao lado de Maria e José. Nas extremidades são alocados os búzios e plantas, espécies de gramíneas mais resistentes para suportar o tempo em que se mantém armado o presépio, em geral, de 15 de dezembro a 6 de janeiro. É comum ter luzes e velas acesas. Há também outros enfeites conforme o gosto e a tradição. Sobre isso, Moura (2001, p. 3) afirma que

[e]sse elemento da comemoração natalina vem perdendo a força da tradição e encontra-se em franco processo de desaparecimento. O avanço do cristianismo evangélico e a americanização de nossa cultura, pouco a pouco,

coloca a árvore de natal em evidência, deixando no esquecimento o velho presépio. Uma crença de que as famílias devem armar os presépios durante sete anos seguidos, para não cair em desgraças, é fator conservação da tradição do presépio. No Nordeste ainda há a crença de que as palhas que cobrem a manjedoura do presépio tornam-se sagradas. Ao serem queimadas levam ao céu as preces e as súplicas dos devotos. Em Minas, mesmo em Belo Horizonte e Nova Lima, cidades industriais, a tradição de armar presépios é muito viva ainda.

Figura 4 — Presépio de Maria Coqui – Rubim/MG



Fonte: Acervo da autora (2019).

Durante esta pesquisa, identificamos poucos presépios em Rubim. O de Maria Coqui, Figura 4, vem mantendo as características do modo de armar o presépio herdado de sua mãe, segundo relata em sua entrevista. Outros foram encontrados e embora apresentem a mesma estrutura — com o menino Deus na manjedoura, José e Maria e os Reis Magos — já introduzem elementos industrializados ou são uma espécie de presépios de mesa. Por não serem objeto desta pesquisa, não os trouxemos aqui. Já o presépio da família Coqui é um presépio rico em artes populares, apresentando rochas, flora e fauna locais. A iconografia do presépio é toda elaborada com figuras presentes no universo religioso e devocional da matriarca, Maria Coqui, que assina a arte. A representação visual dá o tom da devoção e do prazer, livre obrigação do fazer. O presépio é elemento na composição da celebração das Festas de Reis e é também um

dos costumes ibéricos como cita o dossiê do IEPHA (2016, p. 44) sobre as Folias de Reis em Minas Gerais,

[t]odo esse contexto de intercâmbio entre as narrativas da Epifania com encenações teatrais, cantos, danças, instrumentos musicais, e utilização de presépios, podem figurar como elementos que, aglutinados, contribuíram para o surgimento dos costumes ibéricos do ciclo natalino e que, por sua vez, foram disseminados na América Portuguesa possibilitando a constituição das folias de Reis.

O presépio dos Coquis é constitutivo da Folia de Reis praticada pelo grupo. De acordo com Moura (2001), o presépio constitui uma “peça” a ser modelada assim como o são as peças que o compõem. Remetendo-nos à Moura (2001), ao referir-se à modelagem das peças que compõem o presépio, também como “peça”, entendemos que, ao confeccioná-lo, a matriarca se coloca em toda a sua integridade: pessoa física, sentimento de religiosidade e autoafirmação.

3 OS PERSONAGENS DA FOLIA DE REIS DOS COQUIS

*É vem o sol, é vem a lua, é vem meu boi janeiro
passeando pela rua!*

Domínio público.

São cinco personagens caricatos que brincam na Folia dos Coquis: o Boi, a Lobinha de Ouro, João de Calado, Maria Manteiga e o Véio. Estes personagens ganham vida, por meio de brincantes que os vestem e dançam pelas ruas da cidade acompanhado pelo som dos *Instrumentistas* e pelo canto das *Pastorinhas* durante a Festa da Folia. Neste capítulo, vamos conhecer cada um dos personagens e sua representação na festa. Uma imagem deles pode ser visualizada nos quadrinhos que compõe o portfólio dos Coquis²¹, conforme figura a seguir:

Figura 5 — Foto dos personagens extraída do Portfólio²² dos Coquis realizado pela AIC e ONG Vokuim



Fonte: Folia de Reis – Coquis (2018, s/p).

3.1 O Boi de Janeiro

Não se sabe precisamente quando o personagem do Boi foi incorporado à Folia de Reis dos Coquis. Estima-se que isso tenha ocorrido por volta dos anos 60, quando o *Vaqueiro*²³ e mestre da Folia, Isnaldo Coqui, o materializou. Ele conta, em entrevista concedida à

²¹ Portfólio dos Coquis realizado pela AIC e ONG Vokuim (FOLIA DE REIS – COQUIS, 2018, n. p.).
²² Disponível em [Portifólio_COQUIS_LEVE.pdf](#).
²³ Papel representado pelo folião Isnaldo Coqui, quando a figura do boi foi inserida na folia.

pesquisadora, em sua casa, no dia 30 de dezembro de 2019, que se inspirou em outras folias quando viajou com seu pai, Sr. Orlindo Coqui, a Itaobim/MG. A matriarca afirma que o Boi é um personagem como o que estava na manjedoura no dia em que Jesus nasceu e que foi por inspiração dessa representação de *animal que protegia o menino Jesus* que ele foi incorporado à folia. O que se percebe é que ele está carregado de simbologias, desde a relação com a cultura rural da região e dos foliões, à herança ibérica e ao ciclo do boi anunciado por Cascudo (1984) citado por Santana (2008, p. 2, grifos do autor):

[...] é Câmara Cascudo que tem a elaboração mais próxima do que aqui desenvolvo. Motivado pelas cantigas populares do século XVIII, o folclorista intitula um de seus capítulos de Vaqueiros e cantadores exatamente de “Ciclo do gado”. Porém a motivação em Cascudo se desdobra em dois aspectos, segundo ele mesmo: a “apartação” (identificação do proprietário no animal) e as vaquejadas (festas de correria). O autor, então, percebe o ciclo pelo viés da multiplicidade temática do Nordeste (ciclo do cangaço, ciclo da seca) que está contemplada no cancionário disperso da poesia popular nordestina. Mesmo tendo em conta o gado como elemento poético, ainda assim Cascudo é fisgado pela representação naturalista, do bom homem em terra fértil e tradicional; daí sua afirmação: “O vaqueiro aboiando, como há séculos, para humanizar o gado bravo, era um protesto, um documento vivo da continuidade do espírito, a perpetuidade do hábito, a obstinação da herança tradicional”

Segundo Cascudo (2012, p. 116), nas regiões brasileiras onde se pratica pecuária “há uma literatura oral louvando o boi, suas façanhas, sua agilidade, força e decisão”. Um exemplo dessa influência revelada por Cascudo está na obra de João Guimarães Rosa, no livro *Corpo de Baile*, publicado em 1956, na novela *Uma Estória de Amor*. Guimarães Rosa traz, a seu modo, um conto popular pertencente ao ciclo do boi, no qual o personagem Velho Camilo narra uma estória de um boi encantado que não se deixava amansar nem ser laçado por vaqueiro nenhum. Ao se deparar com o *Vaqueiro predestinado*, o Boi se deita mansamente e fala, por meio de versos, com o Vaqueiro, revelando seu encantamento, que só se entregaria quando encontrasse com o vaqueiro para o qual tinha sido “guardado e destinado”. O encontro do boi-animal-humanizado com o vaqueiro, que entende a língua do animal, é o momento em que o real e o imaginário se fundem, revelando o traço das culturas orais, que é a essência da poética Roseana. O autor anuncia: “Mas o boi se transformoseva²⁴: aos brancos de aço da lua” (ROSA, 1976, p. 190). Há nessa expressão, *transformosear*, uma fusão das palavras *transformar* e *formosear*, indicando a transformação do encantamento do boi e, também, a fusão entre os mundos real e imaginário.

Na folia dos Coquis, o Boi é o personagem central da Festa. O Grupo sai pelas ruas em direção à casa dos devotos. Durante o cortejo, os foliões tocam, as pastorinhas cantam e os

²⁴ Tornar-se formoso; amálgama de transformar e formosear (MARTINS, 2001, p. 497).

personagens brincam com os acompanhantes. Ao chegar na casa, o Grupo entra para *cantar o reis* e, enquanto isso, o Boi se “deita”. O folião que está embaixo dele sai da armação²⁵ e ele fica “quieto”, “parado” para ouvir a folia. Ao finalizar “o reis”²⁶ cantado, o Boi se levanta e sai para a rua. Na porta da casa do devoto ou contratante se faz uma grande roda e o Boi dança com as pastorinhas, a boneca Maria Manteiga e os demais personagens. Na hora em que o Boi se levanta, há um reboiço, as crianças correm e o público se organiza para assistir ao Boi como se ele também se encantasse ao dançar e brincar com o público. Em torno do Boi se estabelece essa relação de magia — daí a fusão entre o imaginário e o real: o encantamento, o medo, a brincadeira. O Boi, que acompanha toda a saga religiosa da festa e que se mantém quieto (o Boi fica no chão) enquanto o Grupo *canta o reis*, enquanto a folia cumpre o tom devocional da tradição, transformaseia-se em um Boi brincante, dançante e assustador ao “enrubar”²⁷ as crianças. É nesse momento que, como alegoria, ele assume o aspecto sobrenatural e profano do ritual na folia. Ao tratar do aspecto sobrenatural do boi na obra de Guimarães Rosa (2001), Francisco (2017) afirma que não há fronteira entre o real e o imaginário no contexto de emergência da oralidade e da tradição oral presentes na cultura popular sertaneja. No caso do Boi do Coquis, por ser um personagem trazido da realidade de um grupo de origem rural para participar de uma festa sagrada, constitui uma leitura da condição de existência desse grupo que *o transformaseia*:

As narrativas orais constituem uma leitura da condição de existência dos povos que as contam e ouvem. Através das alegorias que criam a partir da simbiose entre o sobrenatural (bois sobrenaturais, lobisomens, assombrações etc.) e o real (FRANCISCO, 2017, p. 5).

O real nessa compreensão é a herança da cultura agrária dessa região de Minas, vizinha do Nordeste e fortemente marcada pela pecuária, e o boi é o símbolo da força e da fertilidade, além de ser o animal que representa a fartura e o poder. Contudo, é também um animal totêmico em torno do qual muitas crendices e lendas se ligam. Machado Filho (1985, p. 63), referindo-se às possíveis influências recebidas pelo bumba-meu-boi, chama atenção para sua correspondência com práticas africanas, explicando que

[...], as numerosas crendices ligadas ao boi, todas elas bantos, têm aqui força de sobrevivências totêmicas, que mais uma vez confirmam a pronunciada influência banto nesses núcleos de povoamento. Citemos algumas dessas práticas e superstições: chifres de boi enfiados nas cercas de roças e hortas, preservam-nas contra mau-olhado e coisa feita. Plantadores há que fincam ao longo dos canteiros ou no meio das roças compridas varas com chifres

²⁵ Estrutura de madeira recoberta por um pano com uma cabeça seca de boi.

²⁶ *Cantar o Reis* é um outro jeito de dizer *cantar as Folias de Reis*.

²⁷ Expressão do dialeto regional local que significar *correr atrás*.

enfiados. Chá de escremento bovino é um específico contra coqueluche e outros males. Queimar estrume de boi à porta ou dentro das casas imuniza-as contra a entrada de doenças ruins e feitiços.

Igual referência ao totemismo do boi encontra-se em Araújo (1964, p. 404), quando o autor se refere ao repartimento²⁸ do boi que, em Rubim, os Coquis chamam de repartição do boi. Conforme menciona,

[o] africano e europeu tinham-no na cultura milenar de onde provieram. Foi fácil ao catequista aproveitar como motivo absolutamente popular a figura do boi para ensinar [...] para índios, negros, portugueses e seus mestiços.

É esse boi totêmico que no Baixo Vale do Jequitinhonha e, mais precisamente em Rubim, no grupo dos Coquis, veio cheio de simbologias para brincar e dançar com os foliões. Segundo notas de campo da pesquisadora (NCP), os foliões dizem ter trazido o boi para brincar e alegrar a folia. É nesse sentido que Cascudo (2001, p. 69) afirma que,

o boi está de tal forma inserido no contexto cultural do Brasil que sua figura se apresenta em folguedos folclóricos, canções, literatura de cordel e tantas outras manifestações, com diferentes nomes: Boi-bumbá, Bumba-meu-boi, Boi-de-Reis, Reisado, Boi-mamão, Boi-calemba, Surubim e outros [...].

Cascudo (2001, p. 80) segue conceituando a simbologia da representação do boi e, referindo-se às variadas denominações utilizadas, explica que

[n]o Brasil, este folguado teve origem no ciclo econômico do gado, sendo produto de tríplice miscigenação, com influência indígena, do negro escravo e do português. [...] com diferentes denominações espalha-se por todo o Nordeste, chegando até o Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo: Boi-bumbá – Amazonas; Boi de Reis – Maranhão, Pará, Ceará; Boi Calemba – Rio Grande do Norte [...].

As referências ao boi, resguardadas as regionalidades, parecem ser uma característica da tradição poética sertaneja e, como essas são referências feitas oralmente, elas vão incorporando elementos da cultura local, inspiradas, segundo Cascudo (2001), nas narrativas sobre o ciclo do gado — os romances do boi. Na tradição oral desses romances, o herói é apenas o boi. Como dizem os Coquis, os demais personagens vieram para brincar com o boi.

O Grupo dos Coquis, no Jequitinhonha, talvez tenha sido um dos primeiros grupos de folias a incorporar o boi. Além disso, o Grupo foi pioneiro em viagens a outros municípios para apresentações fora da festa de Santos Reis, difundindo a cultura do boi na folia. Esse fato inspirou o surgimento de outros nos arredores, inclusive na própria cidade de Rubim, o que é o caso, por exemplo, do Grupo dos “Pé Roxo”, que também incorporou o boi.

²⁸ Repartimento ou pasto totêmico é a divisão do corpo do animal entre pessoas conhecidas.

O historiador Luiz Santiago (2006)²⁹, afirma que talvez este fato da incorporação do boi na folia tenha surgido primeiro em Pedra Azul, mas não foram encontradas, até o momento, fontes escritas que confirmem essa hipótese. Segundo ele, a festa do boi

é uma tradição muito antiga, vem de uma época em que se cultuava o boi. Nos continentes do velho mundo, é... Ásia, África e Europa, houve uma época, antes da época de Cristo em que se cultuava o boi. Eles consideravam o boi como uma espécie de divindade, ou então como algo muito importante da vida deles, fundamental na vida deles. Por intermédio tanto dos portugueses colonizadores, quanto dos africanos escravizados, esse culto ao boi e essas tradições que deram origem ao boi de janeiro chegaram ao Brasil. Quem trouxe para Pedra Azul esses rituais, esses cultos, essas tradições que deram origem ao boi de Janeiro foram os vaqueiros, mas os vaqueiros já eram um sincretismo cultural muito grande, onde você tem tanto os elementos europeus, dos colonos criadores de gado, quanto você tem os africanos que muitos já vinham de regiões onde o gado vivia [...] fazia parte íntima da economia das pessoas e [...], além disso, existe um elemento indígena, embora não tivesse nada a ver com o gado, se agregou à cultura do vaqueiro. Foram esses vaqueiros que penetraram pelo Brasil todo, principalmente na região do nordeste, mas que vem até o interior de Minas, Goiás, e mesmo o oeste de São Paulo antes do café. Foram esses vaqueiros com suas crenças, seus conjuntos de valores, com seu folclore peculiar que deram origem ao Boi de Janeiro. Não houve estranhamento quando ela chegou à Pedra Azul, por que ela já existia, já era conhecida pelas pessoas de manifestações muito parecidas que acontecem no Brasil inteiro. O gado fazia parte íntima da economia das pessoas, além disso, existe um elemento indígena, embora não tivesse nada a ver com o gado, se agregou à cultura do vaqueiro, aí foram esses vaqueiros que penetraram no Brasil principalmente da região do Nordeste, mais que vem até o interior de Minas, Goiás e mesmo de São Paulo antes do café. Foram esses vaqueiros com suas crenças, com seus conjuntos de valores, com seu folclore peculiar, que deram origem ao Boi de Janeiro (SANTIAGO, 2016, transcrição de vídeo no Youtube³⁰).

A construção do personagem Boi de Janeiro é uma estrutura feita de paus, trançados e unidos com cipó, coberta por um pano pintado à mão. Por baixo da estrutura fica um folião que se reveza com outro para brincar de “enrabar” as crianças na rua e dançar com os foliões.

Ao fazer investigações na literatura da área, conforme Cascudo (2001), Maynard (2004) e Moura (2001), percebemos que o auto das pastorinhas ocorre em alguns lugares no Brasil como auto isolado. Já na Folia de Reis dos Coquis, tanto as pastorinhas quanto o Boi de Janeiro compõem um mesmo auto, sendo que as pastorinhas surgem, historicamente, junto com a folia e o Boi é incorporado à folia por volta da década de 60. A Figura 6, a seguir, mostra o Boi dos Coquis quando o grupo fez uma de suas viagens a Belo Horizonte/MG em 1984.

²⁹ Conferir em: Boi-de-Janeiro: tradição e alegria. (Vídeo) <https://www.youtube.com/watch?v=9gED6XqzNww>. Acesso em: 21 mar. 2020. Informação obtida em entrevista concedida por telefone, na mesma data.

³⁰ Conferir em: SANTIAGO, Luiz. **Boi de Janeiro: Tradição & Alegria.** (DVD) <https://www.youtube.com/watch?v=9gED6XqzNww> Acesso em: 21 mar. 2020.

Figura 6 — Boi de Janeiro de Rubim (Praça da Liberdade/BH)



Fonte: Acervo pessoal de Guilardo Veloso (1984).

2.2 Maria Manteiga

Além do Boi³¹ — personagem principal da folia — que dança e brinca com as pastorinhas, as crianças, o público em geral, há também a Maria Manteiga — uma boneca feita de pano, braços longos e meio corpo. Em sua estrutura, a boneca tem, na cintura, uma bacia, além de um travesseiro e de arames, e mede uns 2 metros de altura. Embaixo dessa estrutura tem um folião que manipula as mãos, braços e cintura da boneca por meio de cordas. Maria Manteiga veste uma blusa de manga comprida e uma saia longa e tem, como marca, a sua flexibilidade. Daí vem a sua característica, como dizem, de *molenga*, que lhe permite fazer giros bruscos, podendo se virar de um lado para o outro como manteiga. Essa é, inclusive, uma expressão utilizada pelo grupo para dizer de alguém que dança com leveza, que escorrega. A

³¹ O Boi é confeccionado com uma estrutura de madeira e uma cabeça de boi seca, tendo embaixo um folião.

personagem foi criada por Isnaldo Coqui e pelo Sr. Arlindo Coqui, inspirados em outros grupos da região. A seguir, uma imagem da Boneca Maria Manteiga, em 1984.

Figura 7 — Maria Manteiga (Praça da Liberdade/BH)



Fonte: Acervo pessoal de Guilardo Veloso (1984).

2.3 O Véio

O Véio, criado por Admilson Coqui, é um personagem que usa uma máscara feita de couro de melete³² e o cabelo feito de corda de sisal. O Véio usa roupa vermelha, calça e camisa de mangas compridas, leva um facão na cintura e usa uma bengala na qual ele se escora ao dançar. Ele brinca e assobia para os meninos, acompanhando a música do personagem, cuja letra se refere ao Véio “assobiando a molequeira”³³. Ele foi criado para brincar com Maria Manteiga.

³² Um a espécie de Tamanduá, animal encontrado na fauna local.

³³ Expressão que significa que ele brinca e chama a atenção das crianças por meio desse assobio.

Figura 8 — O Veio escorado na bengala (Rubim)



Fonte: Acervo pessoal de Mariana Floriano (2016).

2.4 Lobinha de Ouro

A Lobinha de Ouro, outro personagem acrescentado à folia, consiste em uma fantasia feita com cabeça de cavalo (ossada) forrada com pano, e foi criada, segundo Isnaldo Coqui, para proteger o Boi. O folião-personagem se veste com uma calça, camisa de mangas compridas e máscara com abertura nos olhos e na boca. Máscara, calça e camisa são feitas com o mesmo tecido de fundo preto com riscas brancas e lembram, assim, uma zebra. A boca da Lobinha de Ouro é uma armação articulada que abre e fecha sendo manipulada pelo folião. Por dentro, a boca é vermelha e tem os dentes brancos, feita com uma *caveira de cavalo*.

Figura 9 — Lobinha de Ouro



Fonte: Acervo pessoal de Guilardo Veloso (2014).

2.5 João de Calado

João de Calado também chamado de Bate-na-Cara, em razão de sua performance, bate em sua própria cara com duas baquetas quando dança. Um folião, vestido com calça, camisa de mangas compridas como uma *bata*³⁴, máscara de cabaça com uma peruca, dá baquetadas na máscara fazendo um som seco e estridente e dança ao comando do mestre da folia na abertura da festa.

³⁴ Vestimenta inteira; espécie de camisa sem botões na frente, feita de tecido leve, usado por certos profissionais.

Figura 10 — Bate-na-cara ou João de Calado (Praça da Liberdade/BH)



Fonte: Acervo de Guilardo Veloso (1984).

Os personagens são inspirados em pessoas da comunidade, em animais, e tipos especiais e caricatos que têm a função de brincar, provocar o riso e interagir com o público. Em sua entrevista, Isnaldo Coqui afirma que os personagens tinham a função de alegrar a folia. Há um misto aqui das características do lúdico, na brincadeira dos personagens em “enrabar” o público, e da música da divisão do boi, cuja letra evidencia elementos da literatura oral que, segundo Cascudo (1984, p. 19), “não serve apenas às vezes de sublimação dos recalques anônimos e coletivos contra situações opressivas[...]”, elas servem também, no caso dos Coquis, para provocar o riso e para divertir o público. Outra presença importante que os personagens evocam é a liberdade do corpo que corre, que dança que volta a ser criança ao se deparar com o medo de levar uma chifrada do Boi ou uma mordida da Lobinha de Ouro. As crianças desafiam e

provocam o personagem, que reage e corre para pegá-las. Há um misto de desafio, desejo de tocar e brincar com o personagem.

Na construção da hipótese de análise, Gomes e Pereira (1995, p. 108), baseados no modelo teórico proposto por Durkheim, atribuem o tom da brincadeira dentro do rito ao modelo por eles criado de que “o imaginário é produzido pela realidade social, mas ultrapassa as suas bases morfológicas e se autonomiza”. Nesse sentido, a brincadeira dentro do rito dá a ela o caráter religioso. Ao jogo, Gomes e Pereira (1995) atribuem o conceito trazido por Huizinga (1980)³⁵ como elemento da cultura que une sacralidade ao divertimento. Conforme explicam os autores,

[n]o processo ritual há suspensão do tempo e do espaço da realidade, para a instalação momentânea de novas dimensões temporais e espaciais; o mesmo ocorre no jogo, onde o mundo habitual também desaparece. Habitua-mo-nos a ver uma oposição entre o sagrado e o divertimento pela seriedade atribuída ao plano espiritual ou mesmo por uma visão dicotômica entre sacralidade e divertimento. A cultura popular, no entanto, - assim como os ritos das populações ditas primitivas - integra alegria e sacralidade: por esse motivo se canta e se dança para Deus, numa atividade simultaneamente religiosa e lúdica (GOMES; PEREIRA, 1995, p. 105-106).

A brincadeira na Folia é intergeracional, ou seja, envolve todas as idades: crianças que correm dos personagens, adultos que cantam e dançam e velhos que nutrem a memória e a ancestralidade, repassando o conhecimento e assistindo as inovações dos mais jovens.

2.6 As pastorinhas

As pastorinhas, representadas na festa da folia, são um grupo formado de mulheres, filhas, sobrinhas e netas da matriarca Maria Coqui. Podendo, eventualmente, receber mulheres jovens da comunidade que queiram cantar na folia. Elas acompanham os músicos cantando na visita às casas e nas apresentações do boi na rua. Saem em cortejo com todo o grupo pelas ruas da cidade e cantam desde as oito da noite — quando a Folia sai — até o amanhecer — quando termina o cortejo. Elas cuidam de aprender e ensinar o repertório e as letras das cantigas, muitas compostas por membros do grupo com “palavras sobre o nascimento de Jesus Cristo”, conforme relata a matriarca e as composições feitas para cada um dos personagens membros. Segundo Xodó³⁶, filha da matriarca e responsável pelas pastorinhas, a tradição é, antes de tudo, uma manifestação de devoção. “Pra gente é uma cultura de devoção a esses santos”, diz ela.

³⁵ Citado por Gomes e Pereira (1995); Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo.

³⁶ Aliuza Dias Mendes, Xodó, filha caçula da matriarca e responsável pelas Pastorinhas. Ela se autodenomina Puxadora dos cantos.

Figura 11 — As Pastorinhas



Foto: Acervo pessoal de Rangel Moreira (2017).

2.7 As vestimentas dos personagens

Homens e mulheres usam camiseta de malha silcada com uma foto do filho de Maria Coqui, Silvano³⁷, já falecido, e a inscrição Grupo Folclórico Coquis, com o nome do integrante logo abaixo do nome do grupo. As mulheres usam saia rodada de chita³⁸.

A roupa do Boi, um pano que recobre a armação, é confeccionado com tecido de algodão cru, tingido com tinta preta. A roupa dos personagens é confeccionada de acordo com sua representação: a Lobinha de Ouro veste camisa e calça com estampa zebra em branco e preto; o Véio veste uma roupa vermelha com máscara e peruca; as pastorinhas vestem saias de chita; o Bate-na-cara veste uma camisa tipo bata com calça em mesmo tom, nesse ano de 2019/2020, a cor foi amarelo clara e, segundo os membros do Grupo, não há um padrão, depende da disponibilidade do tecido.

³⁷ Silvano, filho de Maria Coqui, foi um dos responsáveis pela Folia e ajudava a mãe na organização do grupo. Segundo consta, era um excelente instrumentista. Faleceu por volta de 2010.

³⁸ Informação retirada do *site* Wikipedia, chita é um tecido de planta barato e, antigamente, considerado de pouca qualidade, com estampas de cores fortes, geralmente negras, e tramas difíceis. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Chita_\(tecido\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Chita_(tecido)). Acesso em: 28 jan. 2020.

A roupa da Maria Manteiga é uma saia longa que, nesse ano de 2019/2020, foi feita do mesmo tecido da roupa do Boi. Segundo Dona Maria, o tecido ganhado foi em grande quantidade que foi possível vestir os dois personagens, o Boi e a Maria Manteiga³⁹. O corpo da Maria Manteiga é feito de pano, com a cara pintada e uma peruca.

O chapéu chamado de *casquete*, utilizados por todos os membros do grupo, é feito em forma de barca, adornados com estrelas e penas de pavão. As cores são: azul para os homens e amarela para as mulheres. Maria Coqui relata que é ela e as pastorinhas que cuidam das vestimentas e paramentos dos foliões. No ano que não ganham o tecido para vestir o Boi, a matriarca tinge o tecido, em geral o pano é de algodão cru e a cor da tinta utilizada para o tingimento é preta. É ela também quem prepara os casquetes.

Figura 12 — Ritual de benção de abertura: Dona Maria pondo os casquetes nos Foliões em Rubim



Foto: Acervo pessoal de Kel Baster (2014).

³⁹ Informação constante na entrevista realizada em campo no dia 27 dez. 2019.

2.8 As músicas

Segundo a matriarca, as cantigas da folia vêm de diferentes fontes, algumas foram herdadas da tradição, especialmente as cantigas devocionais, outras foram compostas pelos membros do Grupo, especialmente por Isnaldo Coqui, e tem relação com os personagens criados e as brincadeiras com o Boi. Outras foram aprendidas por meio do intercâmbio com outras folias e outras, ainda, são canções gravadas por *cantadores* populares como Rubinho do Vale, que gravou cantigas que falam de boi. Magalhães (2010, p. 17, grifos do autor) registrou algumas dessas cantigas no livro *Cancioneiro do Jequitinhonha* e ali relata que

[n]o repertório da folia dos Coquis, destacam-se as cantigas relacionadas à brincadeira de rua do boi de janeiro e das outras figuras que o acompanham, como o Veio, a Lobinha, o Bate-na-cara, a Maria Manteiga. Cada qual tem sua cantiga própria, representadas aqui nas partituras “Boi janeiro” e “Veio”. A folia de reis transcrita é de uma gravação de 1989 que apresenta a toada bastante semelhante à que o grupo executa atualmente. A cantiga “Panha” (paina) é cantada pelas pastoras nas casas visitadas pela folia. Esta música foi registrada também no município vizinho de Santa Maria do Salto. Ela apresenta a toada bastante semelhante à que o grupo executa atualmente. A partitura da folia de Reis foi transcrita de uma apresentação da folia dos Coquis gravada no 10º Festivale, em Rubim, 1989. Esta gravação faz parte do acervo do projeto Quem Conta um conto aumenta um ponto”, da Faculdade de Letras da UFMG.

2.9 A Repartição do boi

A repartição do boi é o momento mais esperado da festa. Aqui, mais uma vez, aparecem elementos referentes ao ciclo do boi numa encenação de vida e de morte. O boi dos Coquis, após percorrer a cidade encantando, dançando, brincando e assustando, será *simbolicamente* repartido. Nesse dia, as pastorinhas e os foliões já estão sem suas respectivas indumentárias e uniformes; o vaqueiro, por sua vez, posiciona-se ao lado do boi que está no chão, sem vida, visto que a vida era dada pelo folião que estava embaixo da armação. As pastorinhas ficam em frente ao vaqueiro e o público faz um grande círculo em volta deles. O vaqueiro inicia a cantoria com a música, cuja letra acompanha a divisão das partes do boi aos moradores da cidade. O vaqueiro canta e as pastorinhas, em coro, respondem ajudadas pelo público que reage com risos e gracejos pelo tom jocoso e pela sátira. A música da repartição foi composta inicialmente por Isnaldo Coqui⁴⁰, mas Pimba, o vaqueiro, disse em sua entrevista que a cada ano ele troca ou inclui nomes de outras pessoas com quem eles querem brincar. Floriano (2018) registrou a seguinte versão da repartição:

⁴⁰ Membro da folia criador dos personagens que brincam com o Boi.

Eu comprei um boi
Isto mesmo é
Para repartir
Isto mesmo é
Não é pra riqueza
Isto mesmo é
Mas é pra pobreza
Isto mesmo é
Pois a cabeça
Isto mesmo é
É de dona Pessa
Isto mesmo é
E o coro da testa
Isto mesmo é
É pro povo que não presta
Isto mesmo é
E o cupim
Isto mesmo é
É de seu Alcir
Isto mesmo é
E os dois chifre
Isto mesmo é
É de seu Tico
Isto mesmo é
E a remela
Isto mesmo é
É do povo da janela
Isto mesmo é
E as duas orelha
Isto mesmo é
É de dona Alzira
Isto mesmo é
E o espinhaço
Isto mesmo é
É de seu Inácio
Isto mesmo é
E o costelão
Isto mesmo é
É de Alfredão
Isto mesmo é
E o couro da barriga
Isto mesmo é
É das rapariga
Isto mesmo é
E a rabada
Isto mesmo é
É das moça assanhada
Isto mesmo é
E os mocotó
Isto mesmo é

É de Maria Jacó
 Isto mesmo é
 E a passarinha
 Isto mesmo é
 É de Quiria
 Isto mesmo é
 E as tripa grossa
 Isto mesmo é
 É do povo da roça
 Isto mesmo é
 E as tripa fina
 Isto mesmo é
 É das menina
 Isto mesmo é
 E o pedaço do rabo
 Isto mesmo é
 É do senhor delegado
 Isto mesmo é
 E o coração
 Isto mesmo é
 É de seu João
 Isto mesmo é
 E o pedaço do cú
 Isto mesmo é
 É de Ana de Dudu
 Isto mesmo é
 E o pedaço da rola
 Isto mesmo é
 É de dona Dora
 Isto mesmo é
 E os dois ovo
 Isto mesmo é
 É das filha de seu Tinoco
 Isto mesmo é.

A divisão aqui proposta novamente encontra ressonância em Cascudo (1984), que discorre sobre as anedotas e desafios populares que têm como fim a sátira, a brincadeira e, também, refletem a questão econômica e os privilégios — no caso da repartição do boi, traz a relação das partes mais nobres das carnes para os mais ricos da cidade. Há também os traços de preconceito e discriminação social contidos nos versos “moças assanhadas”, “raparigas”, “povo da roça” e “pro povo que num presta”, ao mesmo tempo em que há também a utilização de todas as partes do boi, mostrando que do animal se aproveita tudo, até as partes que aparentemente não servem para nada.

Após a entrega das partes do boi, que simbolicamente alimentará os moradores da cidade, o vaqueiro inicia a cobrança a cada um dos receptores das partes. A cantiga, no mesmo formato de pergunta e resposta, cobra a todos até que, ao final, é anunciada a morte do boi.

[...] Eu fiz uma escrita para dona Dora que mandasse o dinheiro da rola.
O Boi ai ai, o Boi que dá, que ela comprou e não veio pagá. Eu fiz uma escrita para as filhas de seu Tinoco que mandasse o dinheiro dos ovo. O Boi ai ai, o Boi que dá, que elas comprou e não veio pagá. O Boi ai ai, Boi que deu no meio da rua meu Boi já morreu (FLORIANO, 2018, p. 196).

Após a encenação da repartição e morte do boi, o coro se despede cantado,

A despedida do Boi Janeiro, você vai chorar
Ô vai chorar, vai soluçar, você vai chorar
A despedida de Maria Manteiga, você vai chorar
Ô vai chorar, vai soluçar, você vai chorar
A despedida do Bate na Cara, você vai chorar
Ô vai chorar, vai soluçar, você vai chorar
A despedida da Lobinha de Ouro, você vai chorar
Ô vai chorar, vai soluçar, você vai chorar
A despedida do nosso Véio, você vai chorar
Ô vai chorar, vai soluçar, você vai chorar
A despedida das Pastorinhas, você vai chorar
Ô vai chorar, vai soluçar, você vai chorar
A despedida dos foliões, você vai chorar
Ô vai chorar, vai soluçar, você vai chorar
(FLORIANO, 2018, p. 196).

Toda essa encenação se dá no cruzamento de duas ruas em frente à casa da matriarca. Faz-se um círculo em volta do vaqueiro, do boi e das pastorinhas. Após a despedida, o boi é retirado, levantado pelo comandante da folia e levado para casa da Dona Maria. Nesse momento, eles entram todos na casa para encerrar o ciclo da folia, em um ritual religioso em volta do presépio. A matriarca recebe todos os foliões, que rezam e cantam enquanto ela abraça a cada um, agradecendo e abençoando-os.

2.10 O(s) boi(s) das crianças

Como foi registrado no documentário intitulado *Os meninos e o boi*⁴¹, sob a produção de Zenólia Filmes (2014), as crianças são o público mais encantado pela festa. Elas participam da Folia em dois momentos: acompanhando a Folia de Reis “oficial”, principalmente na interação com o Boi e os personagens, e após o dia 07 de janeiro quando o Boi é repartido e a

⁴¹ Conferir no documentário: **Os meninos e o boi**. (Doc 30') produção: Zenólia Filmes, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C8pyY8dE6Kg>. Acesso em: 28 jan. 2021.

folia anuncia a despedida cantando: *até para o ano se Deus quiser*. A partir do dia 8, as crianças da cidade recriam a festa construindo seus *Boizinhos de Janeiro*. Elas fazem um recorte da festa, encenam com o Boi de Janeiro, as pastorinhas e os músicos foliões. O processo se dá quando elas se juntam em suas portas de casa a outras crianças, montam seus grupos e dividem as tarefas e funções nos moldes da “Folia oficial”. É comum ver em todos os bairros da cidade as crianças e jovens reunidos nas etapas de organização de seus grupos, na fabricação do boi e na realização da festa. Elas confeccionam seus boizinhos com madeira e lençol velho que conseguem com suas mães e avós, improvisam instrumentos com latas, tambor e outros instrumentos inventados por elas, então decidem quem serão as meninas pastorinhas e os músicos. Depois providenciam um figurino, os ornamentos e saem pelas ruas imitando e recriando a tradicional festa da Folia de Reis. Todo esse movimento

revela-se um processo rico de articulações, agenciamentos, criatividade e múltiplas aprendizagens. O processo de criar e construir o boi, a mobilização para a aquisição do material utilizado na confecção da fantasia, a construção dos instrumentos musicais utilizados e a encenação dos ritos da festa, apontam a existência de múltiplas habilidades arregimentadas em torno das comemorações do Boi de Janeiro, num protagonismo comunitário, cujos atores principais são crianças e jovens (MARTINS; DUTRA, 2015, p. 2071).

A estes fatos Carlos Brandão (1989) chama de *processos sociais de aprendizagem*, característicos nas festas populares. Como nos ensina o professor e pesquisador Jadir M. Pessoa (2007, p. 5),

uma criança ou adolescente aprendendo a tocar um instrumento ou ensaiando um passo numa dança, para também fazer parte da festa da sua família, vizinhança ou comunidade, é uma pessoa que está aprendendo, assimilando uma compreensão de mundo e buscando uma forma de nele se inserir (PESSOA, 2007, p. 5).

A iniciativa dessas crianças e jovens empenhados na feitura do Boi e dos instrumentos percussivos que sonorizam a encenação da passagem do Boi de Janeiro pelas ruas da cidade, “enrabando” as pessoas ao som dos seus instrumentos improvisados, revela-nos um processo de educação não escolar descrito por Ciço numa entrevista dada ao professor e pesquisador Brandão (1982, p. 7, grifos do autor),

Inda agora o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: “Ciço, como é que um menino aprende o cantório? As respostas?” (das modas das Folias de Santos Reis). Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro; acompanha o pai, um tio. Olha... aprende. Tem inclinação prum cantório? Prum

instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um “tipe” (tipo de voz do cantor da Folia de Reis), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido.

O potencial criativo e educativo contido nessa prática social da memória cultural da comunidade é que merece, a nosso ver, um olhar mais aprofundado, já que nesta iniciativa está contido o gesto de preservação da memória e tradição. Assim, a Festa que se inicia no cemitério reverenciando os mortos renasce nas mãos das crianças e jovens a partir do dia 07 de janeiro.

Figura 13 — Grupo “Os meninos e o boi”



Fonte: Márcio Pereira Rubim (2014).⁴²

Após essa descrição da história da Folia de Reis, da Folia dos Coquis e da manifestação cultural Boi de Janeiro na cidade de Rubim, passarei a delinear os caminhos metodológicos para a investigação do objeto de estudo, qual seja: a prática pedagógica dos professores na

⁴² Imagem retirada de: DUTRA, Alba Valéria Freitas. **Folias da cultura:** memória de percurso. Rubim, MG: ONG Vokuim, 2015, p. 136.

escola-campo e sua relação com o Boi de Janeiro na Folia de Reis dos Coquis em Rubim - Minas Gerais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIAS E DELIMITAÇÃO DO MÉTODO DA PESQUISA

“[...] a pergunta é a devoção do pensamento.”

Heidegger, 2007.

Nos inspiramos em Heidegger (2007) para nos lembrar que a técnica é um instrumento, um meio para chegarmos à essência do que buscamos e a pergunta é nosso ato devocional nesse percurso. É investida desse sentimento que traçaremos o nosso caminho metodológico nesse trabalho.

A pesquisa aqui proposta tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores diante da manifestação cultural Boi de Janeiro na Folia de Reis dos Coquis em Rubim - Minas Gerais, considerando os saberes locais e a identidade cultural dos alunos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Cel. Melvino Ferraz. O alcance desse objetivo está balizado nas três perguntas de pesquisa que, como ato devocional nos conduziu nesse percurso, a saber: os conhecimentos apreendidos na Folia Reis e no Boi de Janeiro perpassam o saber escolar, por meio do currículo adotado pela escola? As práticas pedagógicas adotadas pelos professores do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Cel. Melvino Ferraz incluem os saberes apreendidos pelas crianças na Folia Reis e no Boi de Janeiro? Do ponto de vista docente, as experiências culturais dos alunos têm relevância para a sua formação?

Esse estudo tem na pesquisa qualitativa a sua sustentação fundamental. Segundo Bogdan e Biklen (1982, p. 47-50), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. 2. A investigação qualitativa é predominantemente descritiva. 3. Os pesquisadores se interessam mais pelo processo do que com os resultados ou produto. 4. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. 5. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, é vital na abordagem qualitativa.

As características da pesquisa e o percurso investigativo nos fizeram lançar mão de uma variedade de fontes de informação, de abordagens e de técnicas que enfatizam a interpretação dos dados em contexto. A exigência dessa proposta de análise nos aproximou do Estudo de Caso porque nossas questões exigiram “descrição ampla e profunda do fenômeno social” (YIN, 2015, p. 4), por tratar-se de uma pesquisa que se utiliza de dados qualitativos, coletados e gerados dentro do contexto de sua ocorrência e pelas características que melhor o define, segundo Amado (2013, p. 143),

[...] por um lado a focagem dos fenômenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc) e por outro lado o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto.

Segundo o autor, a ênfase do estudo de caso é colocada na singularidade, o que permite o conhecimento de outros casos mediante processos comparativos (AMADO; FREIRE, 2013). O método tornou-se relevante em razão da necessidade de descrição ampla e profunda do fenômeno social estudado. Segundo Yin (2015, p. 17, grifos do autor), o estudo de caso é uma investigação empírica que, “investiga um fenômeno contemporâneo (“o caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. Essa é a razão de nossa opção metodológica, que propõe o entendimento do “caso” naquilo que lhe é específico e de algum modo determinado pelo contexto; pela comunidade onde ocorre o fenômeno do Boi de Janeiro na Folia de Reis do Grupo Coquis em Rubim/MG.

A questão metodológica é o cerne de um estudo que se pretenda científico. O cuidado de encontrar as literaturas afins é um exercício árduo de leituras, idas e vindas, comparações e reflexões, para escolher o melhor caminho, como nos lembra Triviños (2011), é indispensável que o investigador avalie as circunstâncias e escolha o melhor caminho. Para o trabalho proposto, utilizamos como ferramentas principais de coleta de informações, as entrevistas, a observação participante (ou participação observante⁴³, visto que sou membro desta comunidade), as notas de campo (NC) e a coleta de imagens.

A entrevista semiestruturada foi o mecanismo de que nos valem para identificar como os professores se relacionam com a prática cultural da Folia de Reis. Ou seja, para perceber quais os princípios educativos presentes na manifestação cultural Boi de Janeiro adentram a escola, mediante a prática pedagógica dos professores e de que forma isso ocorre. Ainda, identificar o discurso e a narrativa do grupo quando convidados ou não para adentrar a escola e qual o significado desta interação. A opção por este formato de entrevista foi em razão de que tal instrumento permite a liberdade de resposta ao entrevistado, sem, no entanto, perder de vista a ordem lógica garantida por meio de um roteiro, ou seja, um guião de questões previamente planejadas e elaboradas, como asseguram Amado e Ferreira (2013).

⁴³ Participação observante é um neologismo de “pesquisa participante” como forma de clarificar sua distinção de observação participante, pois trata-se de um enfoque que admite e pressupõe um nível mais elevado de participação ou envolvimento do investigador no grupo pesquisado, mas não atinge os níveis de envolvimento do investigador prevista pela pesquisa-ação. O pesquisador atua como parte do grupo investigado ao mesmo tempo em que o observa (PERUZZO, 2017, p. 178, grifos do autor).

A escolha pela entrevista semiestruturada permitiu uma abertura para que, se houvesse necessidade, fosse possível a formulação de novas perguntas. Se de um lado temos certa angústia da certeza da inconclusão, de outro temos que ter o cuidado do rigor metodológico para o que Triviños (2011, p. 152) nos alerta,

O processo de entrevista semi-estruturada deve ser cuidadoso em todos os princípios já enunciados. Já dissemos que ela obtém resultados verdadeiramente valiosos se também o pesquisador tem amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta seus passos.

O roteiro serviu como guia e sustentação para a fluidez da conversa que, em alguns casos, foi mais longa e abriu-se para outras questões.

Consideramos a definição de um método ou mesmo vários métodos para pesquisa — parte fundamental do trabalho acadêmico — essa escolha metodológica foi, particularmente, o que mais nos desafiou. Provavelmente, esse desafio se deveu à opção pelas fontes orais, ou seja, os professores e os membros da Folia de Reis dos Coquis, uma vez que há poucos registros escritos sobre a Folia de Reis dos Coquis. Nesse sentido, embora um dos objetivos da pesquisa fosse conhecer a prática pedagógica dos professores e sua relação com a Folia, houve a necessidade de coletar e gerar dados sobre a manifestação cultural também por meio desses participantes. Entrevistamos os integrantes da Folia para conhecer e melhor compreender essa prática cultural e, diante de suas narrativas, evidenciar os aspectos educativos da manifestação (da festa). A observação participante foi também uma ferramenta necessária e complementar à coleta de dados, sua utilização permitiu que a pesquisadora estabelecesse uma proximidade com os interlocutores, o que no trabalho qualitativo, como assevera Minayo (2009, p. 70), longe de ser inconveniente é uma virtude e uma necessidade. A autora define observação participante como,

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender do contexto da pesquisa. Por isso o observador faz parte do contexto sobre sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2009, p. 70).

O instrumento permitiu que pudéssemos inclusive refazer perguntas e melhor nos aproximar do sentido de realidade do grupo, isso confirma o que Minayo (2009, p. 70-71) afirma,

observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados.

Para além do sentido prático, o instrumento permite que o processo de pesquisa possa ser construído mediante o estabelecimento de uma relação empática e afetuosa.

Refinar a análise foi imperativo para o êxito deste trabalho, que poderá contribuir com reflexões sobre o currículo escolar e saberes locais. Para tanto, foi imprescindível a escuta dos professores a fim de conhecer a forma como abordam os saberes e a cultura local em suas práticas. Buscando delimitar os caminhos para investigação, utilizamos a metodologia qualitativa para a interpretação das informações projetadas nas entrevistas. Com os procedimentos desta metodologia foi possível encontrar os meios para analisar dados nem sempre mensurados numericamente e envoltos em aspectos subjetivos, mas não menos precisos e, ainda, “produzir novas tipologias documentais” (SOARES; CRUSOÉ, 2017, p. 40). Dessa forma, estar diante da produção de fontes interpretativas vindas diretamente dos sujeitos envolvidos na reprodução do conhecimento escolar e da cultura local. Essas informações posteriormente poderão corroborar com a literatura sobre currículo e prática pedagógica, assim como com as políticas educacionais que promovem a relevância e o reconhecimento dos saberes populares na formação dos alunos para uma educação sobre o patrimônio cultural local.

Considerando as características apontadas por Bogdan e Bilken (1982), esforçamo-nos em garantir, por meio das entrevistas semiestruturadas, as falas dos participantes da pesquisa e, por intermédio das informações, proceder às discussões e às análises na tentativa de responder à problemática da pesquisa.

Interessante deixar relatado que quando as pessoas ficaram sabendo que eu estava realizando as entrevistas, principalmente os membros da folia, ofereceram-se para serem entrevistados. Havia uma importância naquele ato! Houve uma entrevista em que percebi que a pessoa, cotidianamente, não demonstra tanta disposição para conversar, mas na entrevista ela falava com fluidez, forneceu as informações sempre para mais do que era perguntado. Percebi ainda que em muitas entrevistas quando eu finalizava e perguntava se havia alguma pergunta que eu não fiz que ela desejava relatar quase todos tiveram um relato a fazer.

A aproximação dos sujeitos da pesquisa envolvidos diretamente na festa da Folia exigiu uma maior convivência com os membros da Folia de Reis Coquis a fim de conhecer melhor a forma de organização da festa e as diversas etapas da sua realização. Minayo (2009, p. 61) explica que o trabalho de campo “permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou uma pergunta”. Por isso, as observações de campo se fizeram relevantes em

nosso estudo para que pudéssemos não só conhecer melhor essa manifestação cultural como os meandros da sua realização e o envolvimento dos diferentes participantes permitindo assim traçar melhor o universo dos membros da Folia a serem entrevistados e o seus perfis. Utilizamos a observação do fenômeno social a fim de perceber como os sujeitos se relacionam entre si e com a manifestação por ocasião da festa de 31 de dezembro a 7 de janeiro.

Iniciamos os trabalhos de campo observando como se dava todo o processo de preparação e o acontecer da festa e de como a comunidade e, em especial as crianças que são alunos da escola pesquisada, relacionam-se com a festa, com a brincadeira do Boi de Janeiro e como davam continuidade à festa por meio de seus grupos. Infelizmente, essas observações não puderam ocorrer na escola logo após a Festa, uma vez que esse período corresponde às férias escolares, quando os alunos, professores e a comunidade escolar certamente teriam as imagens sobre o Boi de Janeiro e a Folia mais vivas em suas memórias.

Recorremos aos seguintes documentos para analisar o projeto escolar e as propostas para inserção da cultura local no currículo: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz; as Diretrizes que pautam as Políticas Públicas para a área de educação patrimonial orientadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); o Dossiê de Folia de Reis do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA/MG) visando a compreender as ações políticas e educacionais que alcançassem o tema; e as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre os saberes e a cultura locais e regionais.

A revisão bibliográfica analisou publicações disponíveis sobre o grupo, os livros *Folias da Cultura: memória de percurso* e *O cancioneiro*⁴⁴. Analisamos também o documentário *Os meninos e o boi*, por ter sido o primeiro estudo empírico realizado pela pesquisadora sobre o grupo e por serem as únicas publicações que tratam especificamente da Folia de Reis dos Coquis de Rubim. Consultamos ainda o portfólio do grupo, além do acervo de fotografias, vestimentas, objetos e demais fontes que guardam relação com o passado desse grupo e de sua prática e que poderá fornecer indícios da cultura da festa como prática pedagógica social.

Nesta pesquisa, utilizaremos os pressupostos da análise de conteúdo para identificar as categorias teóricas que surgiram das narrativas. A fim de discutir o currículo escolar e sua relação com os saberes locais para a construção de uma identidade da comunidade rubinense.

A escolha desse conjunto de instrumentos metodológicos, como conceitua Bardin (2009, p. 11), dá-se em razão de que se aplica a “conteúdos extremamente diversificado”, de se

⁴⁴ Do autor Daniel Magalhães.

basear na “inferência” e de que ela “oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjetividade”. Garante-se com essas múltiplas fontes, a possibilidade de triangulação das informações a fim de se alcançar mais amplitude analítica. Amado, Costa e Crusoé (2013) afirmam que a “dimensão interpretativa é a mais crítica, na medida em que incorre no perigo de se cair em inferências ingênuas ou selvagens” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013, p. 304). Daí a importância da “captação do sentido pleno”, do contexto. Para tanto, inspiramo-nos em Crusoé (2014) que alia a escuta ao texto escrito como forma de compreender e interpretar o conteúdo das entrevistas em sua inteireza, aliando as relações entre palavras, texto e contexto.

Como suporte teórico para investigação, elegemos autores que discutem conceitos sobre práticas pedagógicas relacionadas às questões da cultura, patrimônio local, memória, identidade, educação, currículo e prática pedagógica para o nível fundamental em escola pública e ecologia do saber. Discutiremos o currículo escolar e sua relação com os saberes locais para a construção de uma identidade de grupo, no caso, a comunidade rubinense.

Ao longo de todo o processo de pesquisa, foram feitos registros fotográficos e filmicos em diferentes etapas da pesquisa, a fim de complementar a descrição do estudo em pauta, de rever particularidades da festa e de fazer o registro propriamente dito.

Uma preocupação que tivemos durante as escutas, foi de criar um clima de confiança e de distanciamento do conhecido, de modo a perceber as pistas que as falas traziam e elaborar outras questões.

3.1 Entrevistas semiestruturada com professores

Iniciamos a pesquisa estabelecendo contato formal com a gestão escolar, quando anunciamos à diretora nosso interesse em tornar aquela escola o *lócus* da investigação. Ela recebeu a pesquisadora em sua sala juntamente com outras duas vice-diretoras, deixando-a à vontade para conversar com os professores. A mediação entre os professores e a pesquisadora foi feita pela supervisora que providenciou as condições para que a entrevista se realizasse. Ela providenciou uma sala e a liberação dos professores de modo a permitir que as entrevistas pudessem acontecer no turno de trabalho dos professores. A pesquisadora organizou-se de modo a realizar duas entrevistas por dia, no período da manhã. Tudo transcorreu com certa familiaridade em razão de a pesquisadora ser da cidade, conhecer a escola, o grupo de professores a diretora e as coordenadoras. Algumas das professoras foram suas contemporâneas

de escola na adolescência. Essa familiaridade favoreceu o acesso à escola e aos professores influenciando positivamente para a fluidez da entrevista

Tendo tido autorização para proceder à pesquisa, realizou-se, num primeiro momento, as entrevistas com os professores do ensino Fundamental I, de posse do roteiro semiestruturado (Anexo 1) e tendo por intenção alcançar a memória individual e coletiva dos sujeitos que compuseram o rol dos entrevistados. Assim, as entrevistas realizadas buscaram conhecer as trajetórias de vida dos professores, a formação e a prática pedagógica, buscando perceber as subjetividades dos sujeitos e das relações entre eles e a prática. Na perspectiva da prática pedagógica, buscamos perceber a relação destes com a cultura local e como suas práticas pedagógicas podem refletir os saberes da cultura, considerando as instruções da Secretaria de Cultura de Rubim e as Diretrizes Nacional para ensino fundamental e sua relação com a realidade cultural dos alunos.

Ainda foi possível, entre uma entrevista e outra, redimensionar o tempo, espaço e necessidade de melhorar a abordagem de determinada pergunta da entrevista⁴⁵.

Cabe destacar que a entrevista foi uma etapa significativa na pesquisa, pois permitiu que a escola, por meio de seus professores, dedicasse um momento para pensar sobre prática cultural e a possibilidade ou não da manifestação cultural Folia de Reis fazer parte do currículo escolar, a entrevista permitiu que professores e professoras lançassem um olhar para o fenômeno desde as suas perspectivas e experiências, para além de quaisquer prescrições.

3.2 Os entrevistados da Folia

Para aqueles que compõem a Folia de Reis de Rubim do Grupo Coquis, o estudo tomou como base as lembranças, inspiradas nas narrativas decorrentes de indagações sobre o surgimento da manifestação, a forma como essas pessoas se relaciona com ela, quais os esforços fazem para manter viva a tradição intergeracional e como se veem em face da sua identidade cultural. Entrevistamos 04 membros da folia, conforme o roteiro constante do (Anexo 2), de modo a gerar dados sobre a prática cultural, conhecer melhor o interior da Folia, os modos de organização, os processos de transmissão e os eventuais aprendizados gerados pela prática e ainda conhecer a relação dos membros com a educação escolar e saber sobre a participação ou não do grupo nos espaços escolares. Justifica-se agregar as informações dos participantes da Folia, por considerarmos que a continuidade da memória de um grupo e, conseqüentemente, de

⁴⁵ A pergunta sobre as prescrições legais foi uma das perguntas que houve necessidade de explicações e outras perguntas que estão registradas nas Notas de campo da pesquisadora.

sua identidade, depende, segundo Halbwachs (1990), da continuidade desse grupo e das influências externas a que estão sujeitos seus membros.

O roteiro de entrevistas dos participantes busca identificar as formas de transmissão da prática cultural sobretudo para as crianças que, no futuro, poderão continuar ou não a representar a tradição recebida oralmente. Essas crianças, inseridas no espaço da educação escolar, caminham com duplos aprendizados que ora se atraem ora divergem nos significados e conhecimentos para formação do sujeito inserido em uma determinada sociedade. Nessa medida, escolhemos um tipo de pesquisa que, conforme assevera Brandão (2007, p. 42, grifos do autor),

[...] sirva a ciência, que se abra como um diálogo, que sirva ao encontro entre pessoas humanas que se reúnem através de suas diferenças para criarem saberes que façam desvanecer e desaparecer de seus mundos as desigualdades que até então e até agora tornam suspeitamente legítimo chamar a algumas pessoas “povo” e, a outras “intelectual”.

Nesse sentido, os saberes aqui tratados não estão fixos em lugares hierárquicos, senão que se interconectam à serviço da vida e da coexistência.

3.3 Ambiente das entrevistas

As entrevistas foram realizadas na cidade de Rubim, quatro delas foram feitas na escola *locus* da pesquisa, uma foi realizada na casa de um dos professores, outra na secretaria de educação, e as demais, na casa dos foliões. As entrevistas foram feitas com homens e mulheres de faixa etária diferentes com intuito de se obter diversas visões sobre o tema pesquisado. Os participantes da conversa foram abordados previamente, quando foi explicado sobre o trabalho. Apresentamos o documento de autorização da pesquisa pela universidade e aos que aceitaram participar, apresentamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A conversa foi realizada conforme o agendamento dos horários e locais acordados, foi informado ainda que seria garantida a privacidade das informações. As conversas tiveram duração aproximadamente de 30 minutos a 1 hora. Por segurança, as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo para conseguir um melhor nível de interação com os entrevistados.

Em conformidade com o que preceitua a ética na pesquisa acadêmica, a participação de todos foi voluntária e todas as despesas foram custeadas pela pesquisadora, que se comprometeu em interromper a pesquisa se esta afetasse a integridade física, moral ou psicológica dos sujeitos. O material produzido ficará sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, que se

compromete a utilizar as informações de forma ética, conforme a Resolução 466/12, e disponibilizados no Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

3.4 Perfil dos participantes da pesquisa

Ao todo foram 11 (onze) pessoas participantes desta pesquisa, 05 (cinco) professores e professoras, 01 supervisora, 01 Secretária de Educação e 04 (cinco) foliões e foliãs do grupo da Folia de Reis dos Coquis.

Para a caracterização dos perfis os dividiremos em dois blocos.

3.4.1 Os professores e professoras

Foram escolhidos professores do Ensino Fundamental I, 05 professores e professoras regentes de classe, 01 supervisora pedagógica, 01 secretária de educação, totalizando 07 no âmbito da Escola.

As professoras e professores da escola são profissionais com formação em nível superior em Normal Superior, Pedagogia, Psicologia e História, alguns e algumas possuem curso de pós graduação em Psicopedagogia, Pedagogia Empresarial com ênfase em Recursos Humanos e Educação Infantil, atuam no magistério como professores regentes de classe há mais de 15 anos e tem idades entre 40 e 60 anos. A maioria dos professores possui dois cargos⁴⁶ na escola e leciona nos períodos da manhã e da tarde. Para garantir a privacidade dos participantes professores, adotamos uma sigla seguida de um número com o qual os identificaremos.

Quadro 1 — Participantes da pesquisa

| | |
|------------------------------------|--|
| Professores e Especialistas | ENTR1; ENTR2; ENTR3; ENTR4; ENTR5; ENTR6; ENTR7 |
| Foliões | ENTR8: Folião, 68 anos, artesão, idealizador dos personagens que brincam com o boi. |
| | ENTR9: Mestre da Folia, 33 anos, representa o personagem o Véio, reparte o Boi, toca gaita, pandeiro e bumba. |
| | ENTR10: Pastorinha, 42 anos, puxadora dos Reis. |
| | ENTR11: Matriarca, guardiã da tradição, 90 anos. |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

⁴⁶ Cargo corresponde a uma jornada de horas aulas semanais, ter dois cargos no Ensino Fundamental I significa ser regente de classe de duas turmas, um pela manhã e outra pela tarde.

3.4.2 Perfil do grupo de Folia

O grupo Coquis é composto por uma única família que se tornou responsável por manter viva a tradição de promover a Folia de Reis e as brincadeiras em torno da representação do Boi de Janeiro. Tudo começou quando Dona Maria Eulália a mãe de Maria Coqui foi acometida por uma doença no seio quando esta amamentava o filho caçula. Maria Coqui conta que a criança arrotou no seio da mãe e que Maria Eulália fez uma promessa aos Santos Reis, se ela se curasse sairia com uma folia em agradecimento aos Santos Reis Magos. Promessa feita, graça recebida, pagamento realizado. Maria Eulália antes de falecer entregou a Folia para sua filha Maria Coqui que diz já ter a herdeira da tradição. O grupo se reconhece como um grupo folclórico⁴⁷ e guardam marcas culturais de sua origem rural embora estejam residindo na cidade. Pessoa (2009) afirma que essa marca da ruralidade está presente em nossos processos de construção de identidades mesmo quando migramos para centros urbanos. Essa parece ser uma característica do grupo que organiza sua vida, como cita Pessoa (2009, p. 58), pelas coisas concretas e pela religiosidade. Outra forte característica presente no grupo é a transmissão oral dos saberes e costumes, os ensinamentos são passados de pai/mãe para filhos e dos mais velhos para os mais novos.

A oralidade é uma constituinte do ser-estar no mundo da Folia dos Coquis e não foi percebido por parte deles nenhuma necessidade de se ter registro escrito da manifestação. Eles estão ali pela fé e pela festa e para fazer a alegria das crianças que correm pelas ruas atrás do boi. Parece, como nos lembra Cascudo (1984), haver uma conservação dos temas, modificações das fórmulas iniciais e finais e adaptações e tudo transmitido oralmente. A única preocupação ou obrigação é de que a família e seus descendentes se apropriem da prática e continuem a tradição.

A minha relação pessoal com a folia e com o grupo Coquis fez com que em muitos momentos eu fizesse alguns trabalhos de produção cultural para o grupo, tanto pelo meu lugar de coordenadora do Ponto de Cultura Folias da Cultura, quanto porque no grupo não tem, até o presente momento, quem escreva projetos para que concorram a fomentos. Por meio da ONG Vokuim produzimos um portfólio do grupo, publicamos um capítulo sobre o Boi de Janeiro e as Folias de Reis de Rubim no livro intitulado *Folias da Cultura: memória de percurso* de Dutra (2015)⁴⁸ e recentemente, em 2019, inscrevemos um projeto para a matriarca, Maria Coqui

⁴⁷ O Grupo se autodenomina Grupo Folclórico Coquis.

⁴⁸ DUTRA, A.V.F. (Org.). **Folias da cultura**: memória de percurso. Rubim, MG: ONG Vokuim, 2015.

concorrer ao Edital de Culturas Populares, edição Vitor Mateus Teixeira, o Teixeirinha à categoria de mestre de Culturas Populares e à premiação em dinheiro, ao qual foi contemplada. O valor permitiu realizar ações que o grupo elegeu como necessárias à manutenção da prática, mas para além da importância material, o prêmio significa um reconhecimento do valor patrimonial desse trabalho que o grupo mantém pelo seu protagonismo, o que eleva a autoestima dos membros e confere à Folia e à matriarca o lugar cultural ocupado no município, no território, no estado e no Brasil.

A aproximação com o Grupo Coquis foi lenta e gradual e sempre acolhida e mediada pela matriarca, que aos 90 anos mantém a unidade do grupo. Em suas palavras “a Folia é uma raiz forte, profunda e nunca vai morrer”.

3.5 A escola pesquisada

De acordo com o Projeto Político Pedagógico⁴⁹ (PPP), a Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz, foi fundada em 08 de março de 1966 mediante decreto de Lei nº 8178, de 22 de fevereiro de 1965. Inicialmente, ofertava o ensino de 1ª a 4ª série, tendo seu funcionamento autorizado como Instituição Escolar Estadual pela portaria publicada no Diário Oficial de Minas Gerais, em 20 de janeiro de 1966.

O nome da escola foi escolhido em homenagem a um morador do município, primeiro vice-prefeito de Rubim que era ligado à União Democrática Nacional (UDN) e à época o governo do Estado de Minas Gerais era do mesmo partido. Em 1998, a escola foi municipalizada, conforme o disposto na Constituição Federal sobre a divisão das responsabilidades educacionais com o município. Desde a sua fundação a escola passou por três endereços e atualmente está localizada à Rua dos Guaranis nº 310, Bairro Guaraná, na cidade de Rubim, Minas Gerais.

As orientações para seu funcionamento estão sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Almenara e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rubim é a entidade mantenedora. Segundo o PPP (2019), a Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz presta serviços educacionais nos turnos matutino, vespertino e noturno nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Atualmente, atende novecentos e nove alunos em regime regular, sendo que, cento e cinquenta desses permanecem na escola em tempo integral. Para atender a esse público, a escola

⁴⁹ Projeto Político Pedagógico (PPP). Rubim – MG: Escola Municipal Cel Melvino Ferraz, 2019.

conta com seis professores efetivos e quatorze professores contratados nos anos iniciais, quinze professores efetivos e nove professores contratados nos anos finais, quatro especialistas, um diretor pedagógico, três auxiliares de secretaria, dois professores em uso da biblioteca, quatro professores eventuais, uma professora de apoio, duas professoras de sala de recurso, quatro professores afastados por questões particulares, três professores de férias prêmio, nove monitores contratados atendendo aos alunos da educação integral, duas vice-diretoras, um diretor e vinte e três auxiliares de serviço.

Os alunos atendidos são, em sua maioria, oriundos das áreas periféricas da cidade, filhos de pequenos comerciantes, funcionários públicos das redes estaduais e municipais e pequenos agricultores. De acordo com o PPP (2019, p. 2-3), “a maioria das famílias tira o seu sustento do mercado de trabalho informal”, e argumenta que esse fato se deve à “falta de oportunidades de empregos fixos na cidade e pelo índice elevado de analfabetismo”. Ainda de acordo com o PPP (2019), parte dos alunos vivem no campo e se utilizam do transporte escolar disponibilizado pela SME para a sua locomoção de casa para a escola.

A Escola Municipal Cel. Melvino Ferraz funciona em um prédio de alvenaria que foi construído para atender cento e cinquenta alunos em março de 1983⁵⁰ e hoje atende a novecentos e nove alunos. Para isso, seus espaços foram ampliados e vêm passando por reformas e construções de novas salas, banheiros, cozinha e almoxarifado.

Com a municipalização do Ensino Fundamental I, a escola passa a absorver toda a demanda de público da cidade e sua capacidade de atendimento físico fica insuficiente, obrigando a administração municipal a ampliar o espaço construído. Isto, em certa medida, impacta o espaço que em sua origem foi projetado para atender a 150 alunos, mas como havia espaço físico, fez-se uma adaptação com rampas e acessos de modo a atender o quantitativo de alunos.

As instalações elétricas também estão passando por adaptações e reformas visto que na época de sua construção a escola não contava com a quantidade de eletroeletrônicos, iluminação e ar-condicionado. A secretaria possui computadores, um armário de aço, três arquivos, duas mesas, duas impressoras e dois projetores multimídias. A Biblioteca funciona em uma das 19 salas de aula, assim como a Supervisão Escolar. A sala de professores foi adaptada em uma sala de aula, é bastante ampla e possui dois banheiros masculino e feminino. De acordo com PPP (2019), o pátio é amplo, mas é pequeno para quantidade de alunos a quadra é usada para atividades recreativas quanto para as apresentações dos trabalhos desenvolvidos e reunião de

⁵⁰ A placa de inauguração da construção data de setembro 1982.

pais. A cozinha possui dois fogões industriais dois fornos industriais, duas geladeiras, um micro-ondas, duas pias, armários, bancadas de mármore e uma despensa, atende aos padrões de higiene e salubridade e está em processo de ampliação e reforma. A escola possui um refeitório com uma bancada de *self service* em inox, três bebedouros, dez mesas e dezoito bancos onde são servidas as refeições dos alunos do tempo integral e dos anos finais do ensino regular. Os alunos dos anos iniciais recebem o lanche e voltam para a sala de aula para fazerem a refeição.

A escola possui uma sala de recurso multifuncional que assiste aos alunos com necessidades educativas especiais, com atendimento no contra turno e monitorado por um professor capacitado em Atendimento Educacional Especializado e ainda um laboratório de informática com acesso à internet e dez computadores. A escola chegou a ter 100 Laptops para uso das crianças, mas os equipamentos estão em sua totalidade acondicionados na sala e sem uso, por más condições de funcionamento, lentidão do sistema e falta de internet.

As dezessete salas de aula oferecem boas condições de iluminação, ventilação e todas com dois aparelhos de ar-condicionado, estes representaram uma aquisição importante em razão do intenso calor que faz na cidade com temperaturas médias de 30 graus.

Há uma quadra poliesportiva onde se desenvolvem as aulas práticas de Educação Física do ensino regular e Educação Integral.

Figura 14 — Fotos da escola: fachada externa e interna da entrada



Fonte: Acervo de Sara Ramalho (2020).

3.6 A transcrição das entrevistas

A transcrição das entrevistas, realizada pela própria pesquisadora, obedeceu aos critérios de transcrição integral das falas conforme Amado, Costa e Crusoé (2013), de manutenção da fala dos sujeitos, fazendo observações quanto aos silêncios e as expressões do corpo. As identidades dos entrevistados foram preservadas, os nomes foram substituídos por um código seguido de numeração. A análise do material recolhido e produzido obedecerá ao que preceitua o referencial teórico abordado conforme a literatura escolhida.

Utilizando como referência Crusoé (2014), as entrevistas dos professores (Anexo 1) foram divididas em 8 blocos conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 — Blocos de entrevistas

| Blocos | Objetivo do bloco | Questões orientadoras | Perguntas de recurso |
|--|---|--|----------------------|
| Bloco 1 Legitimação da entrevista | Pedir autorização da direção da escola para realizar a pesquisa. Conversar com a diretora, coordenadoras e professoras, explicar sobre o tema da pesquisa e verificar a disponibilidade de participação das professoras e professores. Informar sobre o uso do gravador, explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo, solicitar às entrevistadas a contribuição no estudo, garantir a confidencialidade dos dados e explicar o procedimento. | Apresentar e entregar à escola a carta de apresentação da Universidade informando sobre a pesquisa e a aluna em questão | |
| Bloco 2 Os sujeitos: Formação, atuação e percurso acadêmico | Obter dados sobre a formação dos sujeitos da pesquisa. Percurso acadêmico. Séries em que atuam. Disciplina que ministram. Esse bloco teve por objetivo conhecer o perfil dos professores, áreas de formação e percurso na escola. | 1) Qual seu nome e sua idade? 2) Qual a sua formação? 3) Em qual série você atua? | |
| Bloco 3 O conhecimento do tema da pesquisa: Folia de reis | Obter dados sobre o conhecimento específico do tema em estudo pelos professores da escola campo de estudo. Perceber qual a percepção que eles têm da Folia de Reis como prática cultural na comunidade e se a reconhecem como um patrimônio imaterial local. E ainda perceber se eles a consideram um componente cultural identitário nos alunos. | 4) Você conhece a folia de reis? 5) Qual a sua percepção sobre a prática cultural Folia de Reis? 6) Você considera a Folia de Reis um patrimônio cultural da cidade de Rubim? Por quê? 7) Como você vê a relação da comunidade com a Folia de Reis? | |

| Blocos | Objetivo do bloco | Questões orientadoras | Perguntas de recurso |
|--|--|--|--|
| | | 8) Como os alunos lidam com essa prática na escola? | |
| Bloco 4 A prática cultural como prática educativa – o currículo e os saberes locais | Obter dados sobre o conceito que os professores atribuem à prática educativa, currículo, saberes locais e perceber se os saberes locais e as práticas culturais são tomadas como objeto de estudo dentro da escola. Perceber se a escola se apropria dos conhecimentos locais como ponto de partida dos estudos sociais [locais] e culturais e qual o grau de autonomia e participação têm os professores na definição do currículo. | 9) A Folia de Reis pode ser considerada uma prática educativa dentro da escola? Em sua opinião o currículo da escola contempla essa prática cultural? 10) A gestão escolar se compromete em promover atividades que contemplem os saberes locais? 11) Com qual frequência a escola solicita a apresentação da Folia na escola? | 1) Quando o boi vem à escola, quem convida? 2) Você se lembra de alguma Folia de Reis dos Coquis vir à escola? 3) Você, em seu programa com os alunos, trata desse tema (Folia de Reis, saberes locais)? |
| Bloco 5 Os documentos oficiais – educação patrimonial, BNCC, MEC, CF | Obter dados sobre o conhecimento da legislação e programas que orientam a educação nacional e local e pensar a relação entre os saberes. | 12) Você conhece o programa de educação patrimonial? E as orientações da BNCC, do MEC para a inclusão dos aspectos culturais e regionais no currículo? Do artigo 216 da Constituição Federal? | 4) Esse termo, Educação Patrimonial, você se lembra de ter lido nas orientações? |
| Bloco 6 Outras contribuições | Obter dados adicionais que a entrevista tenha suscitado, dados complementares ou não ditos e que sintetizam a reflexão provocada pelas perguntas do tema. | 13) Há outras informações que você queira dar e que eu tenha perguntado? | 5) Tem mais alguma coisa que você acha importante dizer e que não foi dito, algo que merecesse a gente tratar, que eu não consegui te perguntar? Ou não consegui relacionar aqui? |
| Bloco 7 Agradecimentos | | | |

Fonte: Adaptado de Crusoé (2014, p. 56).

O processo de construção da matriz de análise das entrevistas para interpretação dos dados teve como suporte teórico a análise de conteúdo praticada por Bardin (2009). Como já foi dito, as informações foram coletadas/geradas por meio das entrevistas semiestruturadas, material que se constituiu uma fonte fundamental para a investigação.

Procuramos reproduzir as informações verbais registradas nas gravações, “integralmente transcritas incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do

entrevistador”, conforme recomendado por Bardin (2009, p. 89). Nossa análise considerou todas essas particularidades da fala. Entretanto, ao citar o texto do entrevistado, suprimimos algumas repetições de modo a tornar o texto mais fluido, tanto para a escrita como para a leitura. Esse trabalho foi realizado com a participação de professores e professoras da escola-campo que, após entrevistados, tiveram a oportunidade de ler suas entrevistas e de confirmar suas falas, refazendo, inclusive, partes incompreensíveis de suas entrevistas.

Organizamos os dados em função das “diferentes fases da análise de conteúdo em torno dos três polos cronológicos”, citados em Bardin (2009, p. 121), e organizados, assim, “a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação”.

Foi na fase da pré-análise que fizemos a seleção das entrevistas a serem utilizadas nesta pesquisa. Para tanto, utilizamos a “leitura atenta e ativa”, indicada por Amado, Costa e Crusoé (2013, p. 309) e, após a pré-análise das 13 entrevistas realizadas, optamos pela utilização de 11 delas.

Dentre as entrevistas realizadas na escola, duas forneceram informações que nos possibilitaram conhecer os programas de educação do município, além disso, serviram como recurso para confirmação de dados previamente coletados. Vale ressaltar que a seleção dos dados a serem analisados (nesse caso, as entrevistas) se deu em razão da construção de um mapa conceitual em que foram listados temas e subtemas, categorias e subcategorias, que emergiram diante da leitura horizontal que dedicou-se a analisar um grupo de elementos (unidades de registro), sob um título genérico, agrupamento efetuado com base em um critério semântico, conforme orienta Bardin (2009, p. 146), e da leitura vertical, que atentou para o que ficou nas entrelinhas, nas mensagens subliminares. Nessa etapa, conforme cita Crusoé (2014), esforçamo-nos para captar a significação de cada uma das unidades temáticas (CRUSOÉ, 2014, p. 62). O que nos levou a criar notas interpretativas de cada um dos recortes temáticos construídos pelas respostas dadas às perguntas orientadoras. Elencados os temas, foi possível construir uma primeira matriz de análise de dados, mantendo, como recomendam Amado, Costa e Crusoé (2013, p. 318), “uma postura aberta aos necessários acrescentos e refinamentos que as novas e subsequentes leituras impuserem”

No momento de interpretação e tratamento dos dados, retomamos a escuta das entrevistas, inspiradas na metodologia desenvolvida por Crusoé (2014, p. 61), o que nos permitiu, como cita a autora, “retomar o tom de voz dos entrevistados, as pausas, as pontuações que, em geral, se perdem quando nos dispomos a delegar a outrem que o faça”. Ainda segundo a autora, esse aspecto é fundamental “para quem se propõe a desvelar o sentido que se esconde por trás do discurso aparente, o que está latente” e não foi dito (CRUSOÉ, 2014, p. 61). Alguns

elementos presentes na fala, como os silêncios, os risos ou mesmo um assombro com alguma pergunta foram elementos importantes e assinalados no momento da transcrição das entrevistas, que ouvimos mais de uma vez, anotando e construindo o que Amado, Costa e Crusoé (2013) chamam de “matriz” de interpretação. Segundo os autores, a construção da matriz é resultado de um processo que envolve releituras, classificação dos dados e das categorias, subcategorias e indicadores.

Após a construção da matriz de interpretação, com base nas entrevistas dos professores e professoras, trouxemos as narrativas de alguns foliões e foliãs, cujas informações foram agregadas a dos professores na tentativa de ampliar a pesquisa e a compreensão sobre a Folia de Reis e perceber, ainda, as formas como os praticantes desta manifestação cultural se veem quando participam de atividades na escola, ou em ações educativas. Tais narrativas tornaram-se um contraponto para compreender a perspectiva do grupo quando este fala de sua cultura e de sua prática.

A primeira matriz do Quadro 2 (entrevista com professores), apresentada anteriormente, constituiu um guia para construção do quadro analítico que ora apresentamos, o que somente foi possível em razão das sugestões de Crusoé (2014). A matriz estruturou-se, assim, com base em cinco eixos temáticos:

- Identificação profissional dos participantes da pesquisa;
- Conhecimento pessoal sobre a (prática cultural) Folia de Reis;
- Visão dos participantes (professores e professoras) sobre a Folia de Reis e a escola;
- Visão dos participantes (foliões e foliãs) sobre a Folia de Reis e a escola;
- Educação para o Patrimônio.

Após a análise dos dados gerados por meio das entrevistas, construímos um quadro de modo a reunir e visualizar os conteúdos temáticos que delas afloram. Para cada eixo relacionamos um conjunto de temas, assim apresentados: os participantes da pesquisa — conjunto de temas ligados à formação e percurso profissional; conhecimento pessoal sobre a prática cultural Folia de Reis (conjunto de temas ligados ao conhecimento da prática cultural, da relação pessoal com a manifestação, conhecimento geral sobre Folia de Reis e a cultura local); a visão das professoras e professores sobre a prática cultural e sua prática pedagógica (conjunto de temas relacionados à percepção sobre as relações da prática cultural com a prática pedagógica, a escola, o currículo e sua importância ou ausência dela na formação da identidade cultural local, o olhar da gestão para o conhecimento tradicional); educação para o patrimônio (linha temática ligada ao conceito de Patrimônio Cultural, legislações, programas e propostas

desenvolvidas ou não pela escola, estratégias de aproximação do saber escolar com os saberes locais); a visão dos foliões e foliãs sobre a prática cultural e a escola (conjunto de temas ligados à manutenção da prática, sua relação na comunidade e a relação com as instituições sociais, em particular, com a escola). Apresentamos, a seguir, no Quadro 3, o desenho a que chegamos diante das leituras verticais e horizontais realizadas com o *corpus* documental produzido e organizados por: área, categoria e nota explicativa, nos moldes de Crusoé (2014, p. 65).

Quadro 3 — Área, categoria e nota explicativa

| ÁREA | CATEGORIA | NOTA EXPLICATIVA |
|---|--|---|
| Os sujeitos da pesquisa. | Nome, idade, formação, série de atuação. | Permitiu-nos conhecer as características e o percurso formativo dos professores e professoras. |
| Conhecimento pessoal sobre a prática cultural Folia de Reis. | A relação pessoal das educadoras e educadores com a Folia de Reis. | Permitiu-nos conhecer a relação pessoal das educadoras e dos educadores com as práticas culturais locais. |
| | Conhecimento geral sobre a Folia de Reis e a cultura local. | |
| A visão das professoras, professores e gestores/as escolares sobre as práticas culturais locais e sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos/as professores/as. | A conceitualização sobre prática pedagógica e prática cultural. | Permitiu-nos reconhecer o lugar da cultura e dos saberes locais no currículo escolar e nas práticas pedagógicas das educadoras e educadores, e as formas como veem suas práticas em relação a esta normatização. Permitiu-nos, ainda, perceber o olhar da escola para esses saberes e práticas. |
| | O lugar que ocupam os saberes locais nos currículos escolares instituídos e nas práticas pedagógicas adotadas. | |
| | O olhar da gestão para o conhecimento tradicional. | |
| Educação para o reconhecimento e a preservação do Patrimônio. | O olhar dos professores sobre a memória e o patrimônio imaterial. | Permitiu-nos conhecer a visão das educadoras e educadores sobre as questões conceituais que envolvem o patrimônio e o modo como percebem e compreendem as relações de poder na definição/estruturação dos currículos escolares. |
| | Orientações dos documentos oficiais | |
| | Questões conceituais | |
| | Estratégias de aproximação dos saberes escolares com os saberes locais. | |
| A visão dos foliões e foliãs sobre a prática cultural e a escola | A relação dos foliões e foliãs com a Folia de Reis. | Permitiu-nos conhecer a visão dos foliões e foliãs sobre a Folia de Reis e sobre os modos como entendem as relações desta prática com a comunidade e, particularmente, com a escola. |
| | A visão dos foliões e foliãs sobre a prática cultural na comunidade e na escola. | |
| | A Folia de Reis como prática educativa. | |

Fonte: Adaptado de Crusoé (2014, p. 65).

Conforme relatado anteriormente, foram 05 os professores que, de forma voluntária, disponibilizaram-se a participar desta pesquisa. No momento inicial das entrevistas, dedicamo-

nos a conhecê-los, usando as primeiras perguntas da entrevista para sabermos seus nomes, idade, formação, série de atuação, origem, percurso formativo no magistério, se havia e quais eram suas relações com as práticas culturais de Rubim e as formas como o tema da pesquisa se relacionava (ou não) com suas práticas pedagógicas.

As perguntas seguintes — quarta e quinta — versaram especificamente sobre a Folia de Reis em Rubim e sobre as formas como os professores percebem essa prática cultural. Nosso objetivo era conhecer as relações pessoais que os participantes — educadoras e educadores — estabelecem com a Folia de Reis local. Na sexta pergunta, nosso objetivo era investigar a percepção e o conhecimento dos professores sobre o campo da Educação para o Patrimônio e sua concepção sobre *bem cultural imaterial*. Na sétima pergunta, tratamos da questão do objeto desta pesquisa: a Folia de Reis como prática pedagógica, constante (ou não) do currículo escolar. A oitava questão nos possibilitou a investigação sobre as relações que os gestores escolares estabelecem (ou não) com os saberes locais. Na nona pergunta, buscamos perceber as formas como professores e professores percebem a relação da comunidade com a Folia de Reis. A décima pergunta investigou o conhecimento dos professores sobre o artigo 216 da Constituição Federal que trata sobre o patrimônio cultural material e imaterial, o programa de educação patrimonial proposto pelo IPHAN, as recomendações para o estudo da cultura local (educação patrimonial) previstos na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018)⁵¹, e demais documentos oficiais, orientadas pelo Ministério da Educação (MEC), que recomendam a inclusão no currículo escolar, da temática do patrimônio cultural e saberes locais. A décima-primeira pergunta tratou das formas como, de acordo com as percepções dos professores-participantes, os alunos lidam com a Folia de Reis de Rubim na escola. A décima-segunda pergunta procurou investigar a frequência com que a escola solicita apresentações do grupo de Folia Reis para seus alunos e, finalmente, deixamos um espaço para que cada participante — professor e professora — manifestasse, em sua entrevista, suas opiniões e ideias livremente.

51

Documento

disponível

em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 fev. 2020.

4 CONSTRUÇÃO DO APORTE TEÓRICO DA PESQUISA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES LOCAIS E PATRIMÔNIO CULTURAL

[...] qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação.

Michael Apple, 2006.

Nossa análise sobre currículo e prática pedagógica para pensar as relações possíveis com a Foliás de Reis, leva em conta a educação, tomada aqui conforme preconiza a LDB em seu artigo 1º, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Dentro do vasto universo da educação, o nosso recorte para o qual traremos a sustentação teórica que busca responder às perguntas desta pesquisa se apoia na articulação dos seguintes campos: educação, educação popular, currículo, patrimônio cultural, práticas pedagógicas e saberes locais.

4.1 Sobre educação

Segundo Apple (2006, p. 7) “as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado”. A nossa análise leva em conta a educação vista como o autor propõe, qual seja, por meio de “suas íntimas conexões com as desigualdades na sociedade como um todo” (APPLE, 2006, p. 23). Em nosso entendimento, trata-se de um chamado para olhar a concepção de educação que praticamos e defendemos e, também, para pensar criticamente a relação da educação com o poder econômico, político e cultural (APPLE, 2006, p. 7). É esse olhar que nos move a propor a aproximação entre uma manifestação da cultura popular e a educação escolar. Para tanto, inspiramo-nos em Freire (1996, p. 125), o qual afirma que “a educação é ideológica”. De acordo com Freire (1996, p. 126),

A capacidade de nos *amaci*ar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase

entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder.

Aqui, Freire (1996, p. 127) nos provoca a exercer a criticidade e questionar a ética da ideologia capitalista que é a ética do mercado e não a “ética universal do ser humano”. É esta ética do mercado que, nas sociedades capitalistas, orienta a educação e determina quais são conhecimentos são válidos e relevantes para serem ensinados nas escolas.

Ao tratarem sobre as contribuições do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório, Menezes e Santiago (2014, p. 50, grifos do autor) afirmam que

(a) educação libertadora tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Na verdade, esse não é objetivo dos opressores que tentam manter, por meio da educação bancária, a reprodução da consciência ingênua, acrítica. Na educação como prática da liberdade, os homens e as mulheres são vistos como “corpos conscientes”, e se tem convicção profunda no poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, construída a cada instante, cujo processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade.

Para Freire (1996), a construção do ser no mundo não se faz no isolamento, ela é resultado da herança genética, social, cultural e histórica, desse sujeito. Faz parte dessa condição de sujeito historicamente construído interferir nesta construção, porque, para Freire (1996, p. 55), “somos seres inconclusos e como tal, num permanente processo social de busca”. Nesse sentido, trata-se de um exercício necessário à construção da ética universal do ser humano questionar os valores e os conhecimentos que estão sendo transmitidos. Nesse sentido, concordamos com Menezes e Santiago (2014, p. 60) quando afirmam que

(o)s elementos político-pedagógicos da educação libertadora e os fundamentos da prática dialógica contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, para superar a concepção técnico-linear de currículo e tratá-lo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam.

A perspectiva dialógica é uma construção teórica em Freire que, conforme Menezes e Santiago (2014, p. 52), “é o caminho para a formação da personalidade democrática”. Não poderá haver dialogia com exclusões e ausências, muito menos com imposições de verdades canônicas a serem transmitidas e ensinadas nas escolas como conhecimentos únicos, portanto, reconhecer como válidos os conhecimentos produzidos e pactuados comunitariamente em face

daquilo que é nosso, que nos identifica como diversos e únicos constitui um desafio. Nessa medida, concordamos com Arantes, Ghanem e Trilla (2008, p. 17) quando afirmam que

[a] escola é uma instituição histórica. Não existe desde sempre nem nada garante sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constitui apenas uma de suas formas e nunca de maneira exclusiva.

Concordamos com os autores reconhecendo que a educação não é função exclusiva da escola, e, embora não possamos deixar de reconhecer a sua centralidade no processo de socialização do conhecimento historicamente produzido pela sociedade, não podemos permitir a sua sacralização e a hierarquização dos conhecimentos de modo a excluir e amesquinhar os saberes populares.

Krenak (2019, p. 26) afirma que “o Brasil é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida”. O autor se refere à ideia de separação entre humanidade e natureza, ao recrudescimento do consumo, ao autoritarismo e à intolerância com quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de cantar, de dançar. A educação atual se afastou desses valores, importando conhecimentos e verdades por meio de práticas escolares que afastam os sujeitos de sua natureza, portanto, de sua cultura e, ao fazer isto, nega ou torna inexistentes aqueles que ainda resistem em manter suas práticas (culturais e identitárias). Quando o conhecimento escolar nega os saberes locais, estes figuram no campo das ausências. A esse respeito, Santos (2007, p. 85-86) propõe a *ecologia de saberes* que, segundo o autor, “tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”⁷. Nessa perspectiva, propõe-se o reconhecimento de outras práticas e das diferenças que elas ensejam como conhecimentos válidos, presentes, que não se opõem, mas que se complementam, constituem-se; a ecologia de saberes seria, assim, o interconhecimento

É nessa direção do que é considerado conhecimento *válido*, que remetemos às contribuições teóricas trazidas por Freire (1969, p. 127) para se pensar a educação na perspectiva humanizadora. Para o autor, o processo de humanização é uma questão ontológica do ser: só somos humanos se formos sujeitos da ação transformadora, do ser mais que se opõe ao ser menos. Freire (1969, p. 127) afirmava que ao contrário dos animais que são “seres em si mesmos”, os seres humanos são “seres para si” e se desumanizam quando submetidos a condições concretas que o transformam em “ser para o outro”. O ser para si está diretamente relacionado com a valorização de suas memórias, de seus saberes, de suas matrizes culturais,

de seus conhecimentos locais. Ela contrapõe-se, portanto, a uma educação hegemônica e verticalizada que marcou e ainda marca a educação brasileira.

Essa contraposição denunciava uma educação de natureza bancária, em que os sujeitos são vistos como bancos recebedores de uma educação globalizada e homogênea, tida como verdadeira e ideal, uma educação, portanto, que interessa às classes dominantes. Uma educação que nega os conhecimentos das realidades dos sujeitos, ou que os invisibiliza. É nesse sentido que Freire e Santos se aproximam, Freire com sua proposição libertadora e Santos com sua proposição pós-abissal que

[c]onsiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2007, p. 71, grifos do autor)

Em ambas proposições há enfrentamentos de um campo de forças que divide o mundo e que determina a conformação política da educação, currículo e práticas pedagógicas. “Porque há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem o poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa organiza e avalia a educação” (APPLE, 2006, p. 7). A forma como nos posicionamos diante destes campos de força, tensionando ou submetendo determina a concepção e prática de educação que poderá existir livre ou imposta como cita Brandão (1989, p. 2)

(a) educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Para o autor, “é necessário que se criem situações em que o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber”, [porque] “ensinar-e-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo” (BRANDÃO, 1989, p. 9). A não inclusão dos conhecimentos dos grupos do outro lado da linha nos espaços oficiais de circulação do saber os torna inexistentes, como citado anteriormente.

A origem e os conteúdos socialmente construídos pelas comunidades são a matéria prima da Educação que se pretende humanizadora e democrática, assim, Sacristán (2000, p. 19) nos lembra que

[o] conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino.

O sentido da educação aqui pautado advém de processos socializados em que “aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura” (BRANDÃO, 2017, p. 10). Isso significa dizer que a educação e o ato de aprender estão imersos nas práticas sociais, no trabalho, no artesanato, nas festas, nos rituais. Nesses termos, o conhecimento que advém dos processos socializados se configura como o interconhecimento, em Santos (2009), e no qual o currículo e os saberes populares se entrecruzam e se complementam, em uma relação dialógica referenciada na Educação Freireana. A principal defesa desta educação é a construção de uma sociedade justa e democrática por meio da conscientização das classes oprimidas. Nesse processo de conscientização, a educação é o instrumento mediante o qual as classes oprimidas podem fazer as transformações sociais ao se apropriarem das armas que as oprimem. Streck (2012), alerta-nos que não existe um vazio de conhecimento como não existe um vazio cultural. Olhando desde essa perspectiva, a manifestação cultural Boi de Janeiro que acontece na Folia de Reis dos Coquis, enquanto prática social e cultural da comunidade de Rubim, exerce formação cultural e educativa em seus membros e, como tal, pode ser investigada.

Pessoa (2009, p. 103-105) cita três dimensões educativas por ele pesquisadas na Folia de Reis de Goiânia e com as quais concordamos por coincidirem com as dimensões educativas identificadas na “transmissão” da manifestação cultural Boi de Janeiro na Folia de Reis dos Coquis de Rubim: (i) a dimensão educativa para os sujeitos encarregados do ritual; (ii) a dimensão educativa para os fiéis e destinatários do ritual; (iii) a dimensão educativa da memória e educação – atualização do ritual. Na primeira dimensão, a transmissão se dá entre os sujeitos e os saberes tradicionais que são transmitidos pelos mais velhos para os mais novos por meio da prática familiar. O aprendizado acontece por intermédio da observação e da participação das crianças na festa, que por “influência” vão aprendendo a tocar e a cantar, como citado anteriormente. A estrutura com algumas variações é mais ou menos assim: os mais novos vão vendo os mais velhos fazer e vão aprendendo a tocar e a cantar, vão olhando os mais velhos fazer e começam a brincar e aprendem.

Além dos aprendizados rituais, do canto e da execução dos instrumentos, há também os aprendizados instrumentais que, segundo Pessoa (2009, p. 102), são aprendizados pragmáticos,

feitos para o desempenho da função. Há também dentro dessa dimensão a questão das normas e que têm a função de coerção social, como cita Pessoa (2009) assim como os preceitos religiosos, que têm relação direta com o catolicismo popular e com os atos de fé que envolvem as promessas.

A segunda dimensão tem relação com os fiéis e destinatários da festa. Como citado no Capítulo 1, a Folia de Reis em Rubim incorporou o Boi e há os aprendizados relativos ao ritual religioso e de fé e os da brincadeira.

A terceira dimensão — memória e educação — atualização do ritual traz a concepção de memória como ato coletivo e que se dá no presente. A Folia de Reis dos Coquis refaz o passado com ingredientes do presente. Nessa perspectiva, concordamos com Pessoa (2009) acerca da ideia de que memória é trabalho, é todo o esforço de um grupo no sentido de convencionalizar o seu presente, e esse trabalho geralmente acontece em função da necessidade do grupo de garantir a coesão necessária à sua reprodução.

A perspectiva de se pensar a Folia de Reis dos Coquis no âmbito da educação é que a Folia revela dimensões educativas vinculadas à organização da festa, à confecção do boi e demais personagens, à criação e desenvolvimento de brincadeiras para e pelas crianças e toda esta motivação parte da história de seus sujeitos, de uma manifestação da cultura popular que mesmo com suas fragilidades organizacionais⁵², econômicas e políticas, mantêm-se há um século e organiza um coletivo formado de foliões e pastorinhas promovendo interação com o público e os diálogos na participação. Esses diálogos são constituídos das diferenças entre os contextos escolares e não escolares, formais e informais de educação.

4.2 Sobre currículo

Currículo não é um campo neutro, não é imparcial, não é tampouco constituído por componentes alienantes, ele é sempre parte de uma tradição cultural, política ou da visão de mundo de algum grupo específico. Sua composição, na maioria das vezes, provoca quebra dos paradigmas vigentes, irrompe em conflitos, segrega pessoas, subjetividades, confere a alguns um lugar de poder e a outros suprime qualquer tipo de soberania. Como sugere Apple (2006, p. 23) “[...] gostemos ou não, o poder diferenciador está presente na alma do currículo e do

⁵² As fragilidades organizacionais aqui se referem à própria dinâmica do grupo, morte de membros, mudança de cidade, inclusive em razão de busca de sobrevivência, pois como já citado, alguns membros trabalham em fazendas no Triângulo Mineiro, outros se mudaram para São Paulo e ainda têm aqueles que não querem mais seguir na folia. Principalmente os mais jovens que ao saírem do núcleo familiar não têm mais interesses em continuar na prática.

ensino”. O autor defende que uma cultura comum não pode ser entendida como uma cultura imposta por uma minoria. Ele afirma que,

[a]o contrário, deve fundamentalmente não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam todos “culturalmente letrados”, mas a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem na mesma criação e recreação de significados (APPLE, 2006, p. 27).

Aos grupos hegemônicos que determinam o currículo e o ensino não interessa o diverso, eles exigem igualdade absoluta, querem tornar tudo uma coisa só, plana, refutam a ciência e alguns até asseveram que “a Terra tem que ser plana”⁵³, isto significa dizer que para estes grupos não pode haver diferença. De acordo com Moreira e Silva (2001, p. 22), a ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advém dessa situação privilegiada, daí os autores afirmarem que é importante saber a quem tais ideias beneficiam. Apple (2006) considera que as questões da política cultural e de poder são autobiográficas. É nessa perspectiva que Moreira e Silva (2001, p. 7-8) situam o currículo como

[u]m artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Silva (2010) discute que a internalização da ideologia se dá mediante um processo de formação histórico, político e social no qual se vai delineando uma forma de organização considerada boa e desejável e em meio a conflitos e disputas o currículo é consolidado. O autor afirma:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

Situados no campo das teorias críticas, Silva (2010) e Apple (2006) sustentam que o currículo é um espaço de poder e que como tal deve ser tratado, para Silva (2010, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos

⁵³ Frase dita por Olavo de Carvalho que é considerado o guru do presidente da república. <https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/ministro-da-ciencia-compartilha-foto-para-provar-que-terra-nao-e-plana,0b236d20fe5ba7fb619f222c7391c270d4vzzqz3.html>

e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Apple (2006, p. 22-23) afirma que esta seleção não se dá num vácuo e que está implicada numa política cultural que hierarquiza os conhecimentos, segundo ele,

[...] a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal vêm a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade [...].

O autor nos alerta para a necessidade de um processo democrático em que todas as pessoas possam estar envolvidas na deliberação do que é importante e não apenas um grupo seletivo, os guardiões intelectuais da tradição ocidental. Silva (2010, p. 147) atribui ao capitalismo as marcas desse poder, para ele,

[o] conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma um território político.

Daí que para entender o currículo de uma escola é também necessário entender o contexto. Para entender como elas funcionam devemos estudá-las como instituições que produzem conhecimento e que têm uma função ideológica (APPLE, 2006). Adentrar o universo da escola por meio dos professores, da secretária de educação e dos supervisores teve como objetivo a construção de uma melhor compreensão das escolhas que esses sujeitos fazem em suas práticas pedagógicas.

4.3 Sobre patrimônio, saberes locais e educação para o patrimônio

A Folia de Reis foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do estado de Minas Gerais, inscrita no Livro de Registro das Celebrações, no ano de 2017, pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entende-se por “patrimônio cultural imaterial”:

as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (IPHAN, 2006, *on-line*).

Esse patrimônio que comunidades, grupos e indivíduos recebem de seus ancestrais e passam a seus descendentes é, também, constantemente recriado em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história e apesar de manter um senso de identidade e continuidade, ele torna-se particularmente vulnerável em razão desta constante mutação e multiplicação de seus portadores.

Sustenta-se, diante disso, a ideia de que o patrimônio e a sua preservação exigem ações que se situam no campo da educação. Tomar os bens culturais como fontes de conhecimento, interpretando-os, atribuindo a eles diferentes sentidos e estimulando a sua preservação, são dimensões educativas por excelência. Contudo, em um primeiro momento, afirmar que o estudo em questão — O Boi de Janeiro na manifestação cultural Folia de Reis — deveria estar previsto no âmbito da *Educação Patrimonial* poderia parecer uma tentativa de encontrar espaço legítimo dentro da educação escolar para essa discussão. Ao nos aproximarmos da literatura produzida no meio acadêmico e sobre o tema *Educação Patrimonial*, deparamo-nos com um conjunto de críticas, reflexões e ressignificações em torno da expressão. Chagas (2006, p. 4, grifos do autor), por exemplo, aponta a redundância no uso desta expressão:

Importa registrar, no entanto, que a educação é uma prática sociocultural. Nesse sentido é que se pode falar no caráter indissociável da educação e da cultura ou ainda na inseparabilidade entre educação e patrimônio. Não há hipótese de se pensar e de se praticar a educação fora do campo do patrimônio ou pelo menos de um determinado entendimento de patrimônio. Por este prisma, a expressão “educação patrimonial” constituiria uma redundância, seria o mesmo que falar em “educação educacional” ou “educação cultural”.

Aqui o autor faz uma crítica à expressão, mas reconhece que ela caiu no gosto popular e, portanto, disseminou-se ainda que circunscrita a uma compreensão do senso comum. Sua crítica se refere ao fato de a autora do Guia Básico de Educação Patrimonial, publicado sob a chancela do IPHAN — Horta, Grimberg e Monteiro (1999) — tomar para si o ineditismo da ação e a introdução do conceito e da metodologia da Educação Patrimonial e estabelecer um marco zero para o seu surgimento, em 1983. Segundo Chagas (2006), a relação entre os campos do museu e da educação são intensas desde o século retrasado e a institucionalização dos museus e da museologia são anteriores à criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)⁵⁴, em 1937. Segundo ele, no campo dos museus, já se fazia o que veio a se nominar Educação Patrimonial antes do termo ser cunhado.

⁵⁴ O SPHAN foi a primeira denominação do órgão federal de proteção ao patrimônio cultural brasileiro, hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Nesse sentido, no nosso entender, cabem as críticas que classificam o *Guia de Educação Patrimonial* como instrutivista. Para Chagas (2006, p. 5),

A expressão em análise constitui um campo e uma prática de educação socialmente adjetivada e não está especialmente vinculada a nenhuma metodologia, a nenhum autor, a nenhum lugar, a nenhuma data em particular.

Para o autor “a expressão está situada na confluência entre educação, memória cultura, patrimônio e preservação”, [e que] “o campo museal contém e abarca ou pelo menos deseja conter e abarcar o campo patrimonial” (CHAGAS, 2006, p. 5). De acordo com Chagas (2006, p. 4), a partir dos anos 1970 os museus passam a operar com as categorias de território (socialmente praticado), patrimônio (socialmente construído) e comunidade (construída por laços de pertencimento) e que “o museu, o patrimônio e a educação configuram campos de tensão e intenção”. Chagas (2006, p. 5) afirma que

[é] preciso saber que o museu, o patrimônio, a memória e a educação tiranizam, aprisionam, acorrentam e escravizam os olhares incautos e ingênuos. É preciso coragem para pensar e agir a favor, contra e apesar do museu, do patrimônio, da memória e da educação é preciso enfrentá-los com o desejo de ressignificação e antropofagia, com a coragem dos guerreiros que estão prontos para devoração.

Portanto, tratar a educação patrimonial como transmissão de conhecimentos é negar o campo de forças, conflitos e contradições que a envolvem. Para ele, trabalhar a poética do museu e do patrimônio implica “aceitar um conhecimento que se produz fora da disciplina [...] e, se preciso contra a disciplina e o controle” (CHAGAS, 2006, p. 6).

Em concordância com a defesa de Chagas (2006), de que a educação é uma prática sociocultural, a historiadora Júnia Sales Pereira (2007) em seu livro *Escola-museu* traz a seguinte definição de *Educação Patrimonial*:

Esta expressão é produtora de múltiplas interpretações que envolvem a construção do saber a partir de bens culturais e a compreensão dos embates envolvidos na composição de um repertório de bens e indícios a serem preservados e/ou destruídos. Como fundamento formativo, a educação patrimonial pressupõe, também, que os sujeitos se compreendam na história, instigando-os a compreender seu universo sociocultural e a trajetória histórico-temporal em que estão inseridos (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 32).

Na mesma direção que Pereira *et al.* (2007) e Chagas (2006), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, como órgão orientador da política de preservação cultural do Brasil, por intermédio da Coordenação de Educação Patrimonial - CEDUC,

apresenta na publicação *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*, de Florêncio *et al.* (2014, p. 19), a seguinte definição para a Educação Patrimonial:

constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural.

Vemos aqui que nas definições apresentadas, a *Educação Patrimonial* (EP) é descrita como uma prática sociocultural, construída pelos sujeitos históricos e que pressupõe diversas noções de patrimônio.

Retomando um pouco a história, constatamos que a escolha do que é considerado um patrimônio não é um campo neutro. Ao contrário, é permeada de conflitos econômicos, ambientais, habitacionais e sociais. Ao fazerem uma leitura da trajetória do patrimônio no contexto mundial, Funari e Pelegrini (2006), apontam como o estado multiétnico e democrático põe em xeque a definição homogênea de patrimônio imposta pelo nacionalismo. Os autores afirmam que os movimentos ambientais foram responsáveis pela ampliação do conceito, que passa a incluir a natureza e não apenas a cultura, e afirmam que a participação das pessoas na gestão dos bens patrimoniais foi alterando os modelos interpretativos normativos e despertando para a importância da diversidade.

Os autores tratam de duas ideias diferentes relacionadas ao conceito de patrimônio: material, isto é, os bens com valores comerciais ou não; espiritual, os ensinamentos e valores deixados pelos nossos antepassados e, também, os modos de fazer uma receita ou de dançar, estes são patrimônios imaterial. Segundo eles, a noção de imaterialidade surge da diversidade das situações sociais e da forma de apropriação humana da materialidade, e que ela permite compreender os elementos culturais que constituem as identidades e os modos de fazer, de dançar e de tocar, que passam a ser vistos como bens imateriais.

De acordo com Funari e Pelegrini (2006, p. 9),

o patrimônio individual depende de nós que decidimos o que nos interessa. Já o coletivo é sempre algo mais distante, pois é definido e determinado por outras pessoas, mesmo quando essa coletividade nos é próxima. [...] Para entender o patrimônio coletivo, é necessário, antes, refletirmos sobre a própria vida coletiva.

Estabelecer o que pode ser considerado patrimônio coletivo depende de critérios e valores diferentes entre si, e as coletividades são diversas, o que significa dizer que o que é patrimônio para uns pode não ser para outros e é preciso considerar a própria dinâmica dos valores sociais. Portanto, para os autores, “convém analisar como o patrimônio foi visto ao longo dos tempos e dos grupos sociais” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 10).

Conceitualmente, “patrimônio é uma palavra de origem latina, *patrimonium*, que se referia, entre os antigos romanos, a tudo o que pertencia ao pai, pater ou pater famílias, pai de família” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 10). Conforme os autores, este conceito fazia alusão a um valor aristocrático individual e privado e dizia respeito ao direito de propriedade. “Não havia a noção de patrimônio público” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 11). Esta noção de patrimônio como concebemos hoje veio a partir do surgimento dos estados nacionais “que tiveram como tarefa primeira inventar os cidadãos” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 17). Para serem cidadãos deveriam compartilhar uma mesma ideia de pertencimento a uma nação, e a escola foi fundamental nesse processo de “doutrinação interior” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 16). É nesse contexto que

[...] começa a surgir o conceito de patrimônio que temos hoje, não mais no âmbito privado ou religioso das tradições antigas e medievais, mas de todo um povo, com uma única língua, origem e território (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p. 17).

Como dissemos anteriormente, as políticas de preservação se inserem num campo de conflitos em que as definições do que é um bem passível de proteção ou não são definidas por critérios assimétricos e desiguais em razão do desenvolvimento socioeconômico. Como destaca Florêncio *et al.* (2014, p. 23), essa assimetria e desigualdade de critérios

[...] acaba por originar um desequilíbrio de representatividade em termos da origem étnica, social e cultural, o que provoca, por sua vez, uma crise de legitimidade e uma baixa identificação da população, em alguns casos, com o conjunto do que é reconhecido oficialmente como Patrimônio Cultural nacional. Nesse sentido, é fundamental conceber as práticas educativas em sua dimensão política, a partir da percepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais.

Ao tratar da dimensão política contida nas práticas educativas e do reconhecimento de que tanto memória como esquecimento são produtos sociais, reportamo-nos a Tolentino (2016), em seu artigo *O que não é Educação Patrimonial: cinco falácias sobre este conceito e sua prática* — duas das quais já citadas acima quando citamos Chagas (2006). Tolentino (2016) analisa conceitos e práticas que vêm sendo repetidos de forma acrítica e sem a devida reflexão

no âmbito da Educação Patrimonial, “nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas”, conforme Tolentino (2016, p. 47), o qual também afirma que

o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre a memória e o esquecimento.

Isso significa dizer que o conceito do que é *patrimônio cultural* não pode ser uma coisa pré-concebida, sem a participação dos indivíduos e sem que eles se reconheçam como parte. O autor leva em conta que

o patrimônio cultural está inserido no espaço de vida das pessoas e que sua construção e conformação devem considerar as referências culturais e os diferentes saberes existentes nas comunidades onde esse patrimônio está inserido, bem como as distintas visões dos sujeitos detentores e produtores dessas referências (TOLENTINO, 2016, p. 47)

Nesse sentido, o autor desconstrói alguns dos conceitos e práticas presentes no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, em que Horta, Grimberg e Monteiro (1999) tratam o patrimônio como algo dado *a priori*, fala em alfabetização cultural, o que significa dizer que o outro não é produtor de sua própria cultura, e concebe a educação como “transmissão de conhecimentos” (TOLENTINO, 2016, p. 41). Afastando-se, portanto, da perspectiva dialógica e crítica na concepção de Educação Patrimonial por ele defendida.

Outra falácia apontada pelo autor é a de que a “educação patrimonial não pode ser assumida na perspectiva de conscientização da população, em que é necessário levar a luz do conhecimento ao outro” (TOLENTINO, 2016, p. 41). Aqui o autor refere-se à trama social que envolve o jogo do patrimônio e, apoiando-se em Bourdieu, considera que tal ideia revela uma violência simbólica, portanto, diz ele, “não é possível pensar em patrimônio ou memória coletiva sem pensar em alguma relação de poder” (TOLENTINO, 2016, p. 41). O autor segue dizendo, ainda, que

[é] necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa. Cabe, portanto, ao educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos (p. 45).

Outra desconstrução que o autor faz é da máxima de que é preciso conhecer para preservar, em sua concepção conhecer apenas, não é suficiente. Ele defende que é preciso compreender a dimensão simbólica que inclui pensar os processos seletivos que determinam o

valor patrimonial de um bem e quais as referências simbólicas a ele atribuídas pela comunidade. A crítica do autor se estende ao fato de que instituições de preservação intitulem como *prática educativa* a simples difusão do patrimônio e das ações desenvolvidas. Tolentino (2016) defende que são, portanto, os sujeitos, em seus contextos, que atribuem sentidos e significados ao patrimônio cultural, que é dinâmico e histórico-socialmente construído.

As Folias de Reis, embora sejam uma das mais antigas manifestações culturais do Brasil é uma das práticas mais difundidas em Minas Gerais, só foi reconhecida como Patrimônio Imaterial, recentemente, em 2017. O processo de registro das Folias de Minas⁵⁵ como patrimônio cultural imaterial do estado, previsto no Plano Estadual de Proteção do Patrimônio Cultural de Minas Gerais para o biênio 2016-2017 (IEPHA, 2016), foi aprovado pelo Conselho Estadual do Patrimônio Cultural – CONEP por meio da deliberação CONEP nº02/2016. Dessa forma, o inventário elaborado, denominado *Dossiê para registro das Folias de Minas*, ofereceu as bases para o reconhecimento da manifestação como Patrimônio Imaterial de Minas Gerais.

Nogueira e Filho (2020, p. 6), ao discutirem os sentidos do patrimônio destacam que o termo patrimonialização é “empregado para designar todo o processo de constituição de patrimônios na sociedade”. De acordo com os autores, “as políticas de patrimonialização nos mais longínquos lugares do mundo têm propiciado novas compreensões da história”, para eles, “a partir do conceito de patrimônio e das políticas de preservação a ele relacionadas, é possível compreender os múltiplos sentidos e valores que nortearam a seleção dos bens culturais, de natureza material ou imaterial, nas sociedades. (NOGUEIRA; FILHO, 2020, p. 6). Conforme os autores, a mediação é uma ação importante nos processos que envolvem a comunicação da memória e do patrimônio. Nogueira e Filho (2020, p. 12) destacam que,

(c)onvém ressaltar que a proposta de “educação patrimonial” do próprio Iphan pressupõe um conhecimento de várias noções de patrimônio. Essa mediação não é somente realizada por agentes do serviço público entre os “solicitantes” e os “atingidos” pelas políticas de preservação. Pode ser feita por qualquer um que se envolva em processos educacionais, nos espaços formais ou informais, como escolas, museus, pontos turísticos da cidade e associações comunitárias, que tenham foco no patrimônio cultural.

O *Guia Básico de Educação Patrimonial*, conforme Horta, Grimberg e Monteiro (1999), tornou-se uma referência para os trabalhos de educação patrimonial. Ainda que instrutivista, o Guia propõe e orienta atividades de salvaguarda do patrimônio cultural e caminhos para desenvolver na escola e na comunidade um programa de preservação da

⁵⁵ Caderno das Folias de Minas disponível em: <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/publicacoes/cadernos-do-patrimonio/Publication/20-Folias-de-Minas>. Acesso em: 22 fev. 2021

memória. Embora a discussão em torno da educação e do patrimônio tenha se tornado mais relevante e popular nos últimos anos, a definição de sua inclusão como tema transversal nos currículos cabia aos estados e às escolas.

De acordo com Nogueira (2015), em 2007, o Programa Mais Educação propôs a ampliação da jornada escolar e a diversificação das oportunidades educativas para as escolas públicas brasileiras e elegeu a Educação Patrimonial como um de seus campos de atuação. Esta escolha foi baseada no conceito de *Cidade Educadora*⁵⁶ que compreende a cidade como território educativo em que “todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferece” e que a educação “transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade” (CARTA DAS CIDADES, 2020, p. 10). Tais princípios estão em consonância com a proposta de Educação Patrimonial que trabalha o conceito de patrimônio cultural ancorado no espaço vida.

Segundo Nogueira (2015, n.p.), “dados apontavam que 1639 escolas brasileiras aderiram ao currículo da educação patrimonial e receberam kits e verbas para levarem adiante seus projetos”. O autor cita a fala de Florêncio (2015), Coordenadora de Educação Patrimonial do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), segundo a qual

[...] [o] programa federal empodera as escolas para que elas definam o que é o seu patrimônio, fornece o ferramental para que elas façam um processo de pesquisa e registro, que vai além do que é consagrado, do que o Estado reconhece. As crianças e professores precisam partir do que têm em suas comunidades, seus lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes (FLORENCIO, 2015 *apud* NOGUEIRA, 2015, n. p.).

Essa ação de educação patrimonial nas escolas, como uma política pública e ação mais ampla, aconteceu entre 2014 e 2016, quando o *Programa Mais Educação* previa a temática de educação patrimonial como uma das oficinas a serem ofertadas no contraturno escolar. Com o fim o Governo Dilma Rousseff (2014-2016), esse foi um dos programas e políticas interrompidos.

A Educação Patrimonial, quando tratada nas escolas, é considerada como tema transversal entre tantos outros previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em razão de

⁵⁶ Movimento iniciado por representantes de municípios presentes no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em 1990. Seus princípios fundamentais foram sintetizados em um documento chamado Carta das Cidades Educadoras em que se reuniu os princípios básicos pelos quais se deve reger o impulso educativo da cidade. A Carta foi revista no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004) e em 2020, para adaptar as suas perspectivas aos novos desafios e necessidades sociais. Carta das cidades educadoras. Disponível em https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf Acesso em: 12 jun. 2020.

sua natureza, ela não é e nem faz parte de uma disciplina específica. A Educação Patrimonial (EP), nesse contexto, pode ser abordada por qualquer disciplina e, até mesmo, de forma transdisciplinar, perpassando toda a grade curricular.

Considerando, então, que não há obrigatoriedade de previsão curricular, não se pode prever a regularidade de como a EP vai ser tratada nas escolas. Considerando, ainda, que as referências identitárias locais são importantes para o fortalecimento da autoconfiança, da subjetividade, dos laços e, por extensão, do sentido de pertencimento, cabe indagar: como a escola garantirá em seus currículos a possibilidade de trazer para o âmbito da educação escolar os saberes locais? Não que isto seja uma novidade, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9394/1996, traz em seu Art. 26 que

[o]s currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, n. p.).

O texto sugere, quando diz das características regionais e locais, que esses saberes sejam incluídos na parte diversificada. Entretanto, quem e como se definem as partes diversificadas dos currículos? Nos parece que tais definições também estão permeadas pelas relações de poder que definem os currículos, o que é Patrimônio Cultural e *qual conhecimento importa*. O texto anda ainda para a sensibilização/responsabilização da comunidade escolar, para a tarefa de conhecer as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, o que pressupõe pesquisa e formação. Depreende-se disto que, conhecendo estas singularidades, os sujeitos se compreendam e se reconheçam na história e no contexto em que estão inseridos.

Estudar a especificidade de cada contexto amplia a compreensão do próprio conceito de cultura, o Brasil é um país diverso e multicultural, com uma enorme diversidade, e, na medida em que cada região estuda sua cultura e se reconhece em suas singularidades e especificidades se aprofunda e amplia a compreensão da cultura diminuindo o abismo entre as ditas culturas superiores e inferiores. De outro lado, a forma como esses saberes vão adentrar a escola e merecer a necessária atenção e espaço para se trabalhar na perspectiva dialógica e democrática de modo a garantir o desenvolvimento dos conceitos de diversidade e de cidadania constituem o desafio que, em certa medida, passa também pelas formas como práticas pedagógicas são concebidas.

4.4 Sobre prática pedagógica, prática educativa e educação não escolar

De acordo com Franco (2016), as práticas docentes podem ser consideradas pedagógicas ou mecânicas quando pensadas em face dos conceitos de *poiesis* e de *práxis* — o que as diferencia “é a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído” (FRANCO, 2016, n. p.). Conforme comenta a autora,

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, n. p.).

Nessa acepção, o conceito de prática pedagógica abarca o sentido e a intenção que se dá ao ato educativo configurando-se como *práxis*. A autora considera a reflexão e a coletividade como elementos componentes deste conceito. Para ela, “práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, n. p.). Podemos depreender desse conceito a existência de uma relação de interdependência entre os processos de prática social e a teoria que sustenta essa prática. A autora considera que práticas da Educação e práticas da Pedagogia são conceitos mutuamente articulados, mas com diferentes especificidades. Para Franco (2016, n. p.),

(...) a educação, numa perspectiva epistemológica, é o *objeto* de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo.

Para a autora, as práticas da pedagogia dão a direção de sentidos às práticas sociais, e “nelas há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído” (FRANCO, 2016, n. p.).

Ela afirma, portanto, tratar-se de um grande desafio às práticas pedagógicas a incorporação nas práticas escolares da multiplicidade de influências de uma sociedade cada vez

mais complexa e difusa. Soma-se a isto o caráter crítico e não normativo como perspectiva destas práticas pedagógicas. Franco (2016, n. p.) constata que

essa epistemologia crítica da Pedagogia tem estado cada vez mais distante das práticas educativas contemporâneas. Segundo essa perspectiva, é possível falar em esgotamento da racionalidade pedagógica. A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas.

O sentido de prática pedagógica proposto neste estudo pressupõe uma dialogia, que, necessariamente, precisa incluir os saberes locais e comunitários, num processo dinâmico e dialético de construção de sínteses provisórias, dada a dinâmica social. Nesse sentido, Franco (2016, n. p.) argumenta que

(a)s práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma "insustentável leveza" das práticas pedagógicas, que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/superações entre mundo e vida. Usando a expressão de Certeau (1994, p. 88), sempre há espaço para a "liberdade gazeteira das práticas", ou seja, sempre há espaço para invenções no e do cotidiano, e essa porosidade das práticas proporciona múltiplas reapropriações de seu enredo e de seu contexto. Conhecer as práticas, considerá-las em sua situacionalidade e dinâmica, é o papel da Pedagogia como ciência. Assim, é fundamental compreender as práticas educativas; compreendê-las nesse movimento oscilante, contraditório e renovador.

É nesse espaço de invenção/renovação das práticas pedagógicas que esta pesquisa se situa, propondo um olhar multidimensional do ato educativo que estabelece diálogo entre conhecimentos e processos escolares e não escolares, criando espaço para as liberdades de expressão e inventividade e para a transgressão tão necessárias à emancipação proposta por Freire.

Aqui tratamos acerca das contribuições de Franco (2016), Freire (1969;1996) e Pessoa (2002) para fazer uma aproximação entre práticas pedagógicas, prática educativa e educação não escolar.

Em *Mestres de Caixa e Viola*, artigo apresentado na 25ª edição da Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), pelo GT 06 – Educação Popular,

Pessoa (2007, p. 63) afirma que “sujeitos e grupos constroem formas próprias de coesão social que são essencialmente produção de sentidos e de saberes. O que pode ser percebido nas manifestações da religiosidade popular, um exemplo disso, segundo ele, são as Folias de Reis “em que os agentes do ritual fazem esta comunicação de sentidos e saberes, inclusive, de casa em casa, ao visitarem anualmente os moradores devotos” (PESSOA 2007, p. 63). O autor afirma, sustentando-se nas contribuições de Maria da Glória Gohn sobre o campo de práticas educativas, que “o que acontece na folia de reis não tem nenhuma relação com saber escolar, nem com saber não escolar, mas sim com processos sociais de aprendizagem” (PESSOA, 2007, p. 68). Maria da Glória Gohn pesquisou o caráter educativo contido nos movimentos sociais e em outras práticas associativas coletivas, e é responsável pela criação da categoria educação não formal para tratar o processo de aprendizagens e a construção de saberes nas ações coletivas (GOHN, 2020, p. 11). Pessoa (2007, p. 67), valendo-se da diferenciação proposta por Gohn para Educação formal e informal⁵⁷, afirma que é preciso pensar as práticas educativas que se dão também num contexto em que não haja, necessariamente, intencionalidade de formação de habilidades, quaisquer que sejam. A abertura para esse reconhecimento aos processos educativos em espaços não formais foi dado em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Artigo 1º,

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, n. p.).

É também no mesmo artigo que são reconhecidas as manifestações culturais como processos formativos da educação. As manifestações populares como práticas educativas que acontecem fora dos muros da escola promovem processos sociais de aprendizagem, conforme Pessoa (2007), e são reconhecidos como parte integrante do patrimônio cultural brasileiro. Estes saberes são considerados Patrimônio Histórico Imaterial, que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define como

as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (IPHAN, 2014, n. p.).

⁵⁷ “O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar. (GOHN, 1999, p. 100 apud PESSOA 2007, p. 67).

A comunidade *lócus* dessa pesquisa reconhece a Folia de Reis dos Coquis como um patrimônio cultural de Rubim. Este reconhecimento constitui a validação necessária para constar de um Programa Municipal de Educação para o Patrimônio da Comunidade. Contudo, como já mencionamos anteriormente, a inclusão da EP nos currículos escolares é uma decisão colegiada da escola, SREs e/ou Estado. Embora a legislação brasileira referencie a possibilidade dessa inclusão nos sistemas formais de ensino, tal ato depende de cada unidade escolar.

O debate no campo institucional sobre o currículo a ser adotado na escola nem sempre é feito de forma aprofundada e democrática. Muitos profissionais parecem não se considerarem suficientemente estruturados ou fundamentados para decidirem sobre qual conhecimento importa⁵⁸, de modo a incluir em seus currículos, ainda que na parte diversificada, os temas da cultura popular. Este ato não pode ser visto de forma ingênua, simplista ou isolada. Contudo, para tratar as implicações de uma decisão sobre currículos, deveríamos discutir outros aspectos que, embora caibam nesse estudo, distanciaram-nos muito do objetivo principal deste trabalho. Em razão desta limitação, atemo-nos a discutir, portanto, a forma como os conhecimentos locais encontram, legalmente, entrada nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas dos professores; como e de que forma algumas escolas conseguiram tratar esses saberes, dar visibilidade aos saberes locais e trazer essa temática, que está fora do âmbito da educação escolar, para a centralidade das políticas educacionais.

Também não é objetivo deste estudo debruçar-se sobre as questões das forças que antagonizam o campo do currículo, embora passe por elas. O objetivo principal desta pesquisa é investigar os processos educativos contidos na Folia de Reis que acontecem na comunidade de Rubim, dos quais a escola pode ou não se apropriar e aprender com eles, dando visibilidade inclusive aos conhecimentos e saberes que figuram no campo das ausências: os conhecimentos da experiência de vida, conforme mencionado anteriormente, de acordo com Krenak (2019).

Quando propomos que as práticas pedagógicas e a definição do currículo devem considerar o estudo da cultura local e a tradição, aqui tomada como processo, como o propõe Souza (2016), é porque reconhecemos a tradição como parte constitutiva da identidade local. Souza (2016) argumenta que o passado pode ser recuperado de duas maneiras: pelos registros escritos, fotografados, gravados, filmados; ou pela memória dos que viveram momentos e instantes que se tornaram relevantes e julgaram importante relatá-los para os que não viveram tais situações (SOUZA, 2016). Para o autor, tradição é processo e não produto. Souza (2016, p. 2) afirma que

⁵⁸ Anteriormente discutido, o conceito trazido por Streck (2012), anuncia o campo de forças que envolve a decisão do conhecimento que se elege para compor os currículos.

o primeiro caminho do movimento dos folcloristas em Minas Gerais e no Brasil é pensar a Educação e sua relação com a tradição como processo – não como produto. E compreender também como construímos nossa própria história pela tradição dos que nos precederam. Isto favorece compreender o que dizem de nós os que registraram nosso passado.

Souza (2016) adverte que é preciso distinguir as oportunidades de acesso aos relatos do passado vivido, bem como sua decifração. Souza (2016, p. 2) nos lembra que

[...] qualquer tradição pode ser registrada em alguma linguagem codificada, mas sua decifração – ou decodificação - exige a compreensão dos códigos que a estruturam. Nossa humanidade ainda não descobriu como gerar “saber infuso”. Ora, a decifração de relatos registrados ainda exige relações pessoais.

É nesse caminho da decifração de compreensão das vivências do passado, de sua manutenção e modificações que nos aproximamos das narrativas orais dos grupos populares e do que Souza (2016) compreende como tradição.

Considerando que nas práticas pedagógicas “há a mediação do humano e não a submissão a um artefato”, como cita Franco (2016, n.p.), acreditamos na “importância anárquica” destas, para ir além do planejado do prescrito. Numa ação propositiva que trafegue na direção da crítica e da emancipação, reconhecendo que não há processo emancipatório sem assunção das identidades e singularidades culturais. É nesse tensionamento que o novo pode emergir.

5 OS SABERES DA FOLIA NA PERCEPÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A TERCEIRA MARGEM

"Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a".

Clarice Lispector em Água Viva, 1998.

Neste capítulo apresentaremos os dados coletados e gerados para fins desta pesquisa, relacionando-os com o referencial teórico e as notas de campo da pesquisadora. A terceira margem é uma metáfora com o conto *A terceira Margem do Rio*, de João Guimarães Rosa, em que o narrador é o filho de um homem que decide viver dentro de uma canoa num imenso rio, tornando-se uma “terceira margem” daquele rio.

Neste estudo, a nossa proposta de “terceira margem” é a busca da conciliação ou de uma coexistência possível entre os saberes em face do reconhecimento e das interseções presentes nas diversas instâncias da vida escolar e não escolar. A terceira margem é também, para nós, a entrelinha!

A investigação promoveu, por vezes, por meio das perguntas, um mergulho nas infâncias dos professores/participantes que narram suas percepções diante das memórias que trazem de suas relações com a Folia de Reis. Assim, a pesquisadora, ao trazer o tema para o contexto da pesquisa, revisita suas memórias pelos relatos dos participantes. Para além de um olhar técnico, há um olhar afetivo e atento para aquilo que move e, em certa medida, faz a criança que um dia fomos — em Rubim — correr atrás do Boi ou rir dos personagens que compõem a Folia de Reis dos Coquis.

[p]articipar de um ritual ou de uma festa supõe fazer a sua parte, sempre intercalada com a parte do outro, ou dos outros. E isso tem muita importância, em se tratando de educação. A vida também é assim: supõe diálogo, cooperação, esperar a vez do outro, acreditar no outro. Ninguém é tão pobre e impotente diante da vida que não lhe possa acrescentar um pouco de encanto. Ninguém é tão seguro e auto-suficiente para poder encantá-la unicamente com suas forças e seus conhecimentos (PESSOA, 2007, p. 5).

Convidamos o leitor a desvendar essa terceira margem.

5.1 O olhar das professoras e professores sobre a Folia

Diante das respostas obtidas por meio das entrevistas feitas aos participantes — professoras e professores — desta pesquisa, foi possível traçar um perfil do grupo no que se refere à Folia de Reis de Rubim: todos os participantes afirmaram conhecer a prática cultural Folia de Reis, alguns, mais superficialmente e outros, mais profundamente. À exceção de ENTR2, que passou a infância no distrito da cidade de Rubim, Itapiru, e não conheceu a Folia quando criança, os demais entrevistados têm memórias de infância relacionadas à Folia de Reis e ao Boi de Janeiro. Ao ser perguntado se em Itapiru havia Folia, ENTR2 responde negativamente e completa: “não tinha, porque é algo que chama muita atenção das crianças e eu não me recordo”. Esse comentário evidencia a relação que, segundo ENTR2, as crianças de Rubim mantêm com a Folia de Reis e, mais especificamente, com o Boi de Janeiro. É uma experiência que marca a vida da criança, daí ENTR2 afirmar que no distrito onde ele morava não tinha Folia de Reis. Em alguns momentos das entrevistas, alguns dos participantes se referiram à sua infância com certo saudosismo e revelaram memórias de uma época em que, segundo eles, a Folia era mais valorizada.

Ao falar da Folia, ENTR3 relata que teve um boizinho de janeiro que saía todos os anos e embora reconheça a importância da tradição, ENTR3 pensa que a folia esteve adormecida, que a tradição passou por revezes e reconhece a contribuição da ONG Vokuim nessa valorização da manifestação. Conforme narra em sua entrevista,

[...] participava muito quando era criança... Aí, de um tempo para cá, deixei de participar. Gostava muito, achava muito bacana a cultura que a cidade tinha, né? Os dois bois, eu achava interessante quando eles se encontravam. Eles falavam que se encontrasse ia brigar. Aí de um tempo ficou assim, eu me criei até uma certa idade acompanhando pelas ruas da cidade. Aí depois eu senti que... morreu. Não tinha mais aquele entusiasmo que tinha antes, aquelas viagens que eles faziam, até mesmo as próprias pessoas de Rubim, não a valorizavam o quanto eles mereciam né? Aí eu senti que tudo estava meio adormecido. E agora eu vejo assim, não tem, como era antes, mais ainda temos, né? Acho que não tem essa valorização cultural. Essa sociedade não tem esse olhar para Cultura em relação ao Boi de Janeiro, não. [...] É uma cultura muito rica. Só que aí depois a ONG, que a ONG voltou, que eu senti que teve uma retomada e eles passaram a valorizar eu sinto. Teve um novo olhar! (ENTR3).

A observação de ENTR3 apresenta dois aspectos importantes a serem destacados: um é o seu olhar desde a perspectiva de uma criança envolvida com a festa, outro, o arrefecimento das práticas, os desafios enfrentados pelos grupos para sua manutenção e a questão da falta de apoio do poder público, aspecto também citado nas entrevistas com os/as foliões a serem analisadas a seguir. ENTR3 refere-se ainda ao apoio “recente” recebido pelo grupo que coincide com um movimento iniciado pela ONG Vokuim que encontra ressonância com o que afirmam Torres e Cavalcante (2008, p. 208):

[c]abe observar um expressivo surgimento de Associações/Organizações de Grupos de Reisados pelo Brasil, impulsionado pela busca de recursos e apoio por parte de seus participantes, resultando também na mobilização de seus integrantes e na participação das comunidades de seu entorno. Geralmente essas instituições da Sociedade Civil atuam em parceria com órgãos municipais encarregados da execução de Festas/Encontros de Reis (palco/palanque, sonorização, transporte, alimentação etc.).

ENTR1, por sua vez, relata sua adoração e aquela das crianças pela folia. ENTR1 nos conta que mandou construir uma armação e confeccionou um boi de janeiro mirim para brincar com as crianças e que foi um evento marcante em sua trajetória, ocorrido por ocasião da Semana do Folclore⁵⁹. Segundo sua percepção, esse foi um dos poucos trabalhos realizados com a Folia de Reis na escola. Ao narrar sobre a confecção do boi, ENTR1 se emociona e diz que foi um momento marcante em sua carreira, na função que exerce dentro da escola. Ao final da entrevista, ENTR1 se mostra insegura diante de sua emoção, explicando ter sido aquela a primeira vez em que concedeu uma entrevista em sua vida. Afirmando que as atividades escolares com a Folia deveriam fazer parte do calendário escolar, ENTR1 nos enviou uma foto do evento⁶⁰, reproduzida adiante.

⁵⁹ A Semana do Folclore faz parte do calendário escolar e é comemorada anualmente, em todo o Brasil, na segunda semana de agosto.

⁶⁰ Foto do acervo de ENTR1 cedida à pesquisadora. A foto não tem data precisa, mas segundo ENTR1, foi feita entre os anos de 2015 e 2016.

Figura 15 — Boi idealizado pela professora de biblioteca



Fonte: Acervo de ENTR1 [entre 2015 e 2016].

Em termos quantitativos, a pergunta inicial, acerca do conhecimento da folia, revelou que entre os cinco participantes-professores entrevistados, um (01) diz conhecer a fundo a Folia, um (01) diz tê-la conhecido depois ter se mudado para Rubim, e três (03) dizem conhecê-la desde sua vivência de infância. ENTR4 diz não ter conhecimento aprofundado sobre a Folia e reconhece a importância e necessidade de tê-lo:

mas assim, eu nunca, como cidadã rubinense, me aprofundi assim de saber tudo que se trata a Folia de Reis. Até mesmo como professora, eu nunca me aprofundi nessa área [...] nunca me aprofundi. Acho até que se precisa fazer isso, você entendeu? Mas eu como professora, nunca fui tão assim, ligada a essas tradições, não sei, acho que por conta de vontade mesmo assim, da pessoa, mesmo assim eu nunca, eu nunca tive a curiosidade de saber mais você entendeu? (ENTR4).

Nesse trecho, percebemos que ENTR4 afirma a necessidade de se aprofundar e conhecer a tradição e reconhece a importância desse aprofundamento para sua formação docente, mas atribui seu desinteresse ao gosto. Ao afirmar que não há aprofundamento em seus conhecimentos sobre a Folia, ENTR4 ressalta o fato de “nunca ter tido curiosidade” em aprender mais sobre aquilo. Nota-se que o tema está em um campo subjetivo e, ao dizer que não teve curiosidade, ENTR4 traz para si a responsabilidade da decisão sobre qual conhecimento importa. Diante disso, podemos perceber a ausência de espaço, nesse caso, para as manifestações culturais nas práticas pedagógicas de ENTR4 e, juntamente com isso, a necessidade de inclusão, nos currículos escolares de conhecimentos trazidos pelos alunos sobre

suas práticas culturais locais. Com base na entrevista, podemos concluir que a formação cultural local, suas características e práticas não aparecem como parte integrante do currículo (como se pode verificar no PPP e na grade curricular da escola-campo/ vide Anexo 3), ficando, muitas vezes, a cargo dos gostos e iniciativas pessoais de alguns professores e professoras a decisão de incluir ou não a temática em suas práticas pedagógicas. Assim, com fragilidades na formação docente, limitações impostas pelo campo religioso e dificuldades no cumprimento das políticas públicas relacionadas, a educação para o patrimônio segue desfavorecida no ambiente escolar, deixando ali lacunas importantes. Sobre este assunto, Torres e Cavalcanti (2008, p. 208) afirmam que,

[e]xistem assuntos relativos às Festas que, se tratados de maneira transversal dentro das escolas, preencheriam lacunas historicamente excludentes dos menos favorecidos, como também aproveitar para pensar um Natal mais brasileiro, refletindo tanto quanto possível os valores de nosso patrimônio artístico-cultural.

Os autores trazem para o debate tanto a inclusão como tema transversal aos valores e ao patrimônio cultural, quanto a questão da seleção dos conhecimentos considerados válidos, além de problematizar quem decide nesta escolha, e que, certamente, não são as camadas menos favorecidas.

Ao relatarem suas percepções sobre a prática cultural Folia de Reis, percebemos dois pontos importantes: que a relação da maioria dos professores-participantes com a folia se estabelece em função de suas memórias de infância; e que não há, ainda, inclusão da temática, cultura local, no currículo escolar, tampouco figura no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ainda que fosse como caracterização cultural da comunidade ou como cartografia⁶¹ identitária. Sobre isso ENTR4 se manifesta dizendo que

[...] nós, por sermos formadores de opiniões e a nossa escola estamos um pouco aquém desse trabalho. Desse trabalho mais acentuado em cima disso aí, entendeu? Aqui os professores de História, às vezes mostram um trabalho cultural, mas não é uma coisa que é uma prática da escola, entendeu? Eu acho que deveria, a meu ver, entrar como um fator primordial na proposta política pedagógica da escola. [...] Eu acho que a nossa escola ainda deixa a desejar nesse aspecto. [...] Eu acho assim que se perdeu um pouco ao longo do tempo, você entendeu? [...] na minha época de infância, era mais acentuada na nossa cidade, eu percebo que hoje se perdeu um pouco, se perdeu um pouco. Eu

⁶¹ A cartografia é a ciência que se dedica à representação do espaço geográfico por meio do estudo, análise e confecção de cartas ou mapas. Os seus produtos, entretanto, não se limitam aos mapas: plantas, croquis e o globo terrestre são outros resultados diretos da aplicação dos conhecimentos cartográficos. Essa definição de cartografia foi estabelecida, no ano de 1996, pela Associação Cartográfica Internacional (AIC), sendo a mais aceita e amplamente utilizada. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/cartografia.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

acho que as escolas às vezes trabalham muito individualmente. [...] Até o próprio folclore. Eu vejo que não tem essa junção assim de manifestações culturais das escolas, eu acho que fica muito assim, véspera de folclore se trabalha um conteúdo ali imediatista, sabe? Como se fosse assim para compor um currículo, não tem aquele efeito de transformação, entendeu? [...] Eu acho que para tocar as pessoas e para cada um e até a mim mesma, porque eu também nunca fui tão imbuída nessa causa. Eu acho que se o local que eu trabalhasse fosse mais assim, porque aqui a gente às vezes tem ideias, mas as ideias às vezes em certo ponto são tolhidas... não pode, tem que ser em conjunto com todo mundo, um só, uma andorinha só não faz verão, entendeu? Mas eu penso e tenho esse desejo que algo se transforme aqui em Rubim nesse sentido, entendeu? (ENTR4).

Dentre os apontamentos feitos por ENTR4, chama atenção a menção que faz à questão da superficialidade ou imediatismo com que é tratado o trabalho com a cultura local dentro da escola. Ao afirmar que as propostas de trabalho nesse campo são trazidas para o espaço escolar às vésperas do Dia do Folclore e que se trabalha um conteúdo imediatista para compor o currículo, ENTR4 anuncia o que o pesquisador britânico Goodson (2008) chama de *currículo como prescrição*. Conforme explica esse autor, “o currículo foi inventado basicamente como conceito para direcionar e controlar a autonomia do professor e sua liberdade potencial na sala de aula” (GOODSON, 2008, p. 143). O autor segue dizendo que

[o] currículo como prescrição [CAP] serve de base para mitos importantes sobre o ensino público e a sociedade. Principalmente o (CAP) serve de base para o mito de que a perícia e o controle pertencem ao governo central, às burocracias educacionais ou à comunidade universitária. Enquanto ninguém expuser esse mito, os mundos de “retórica prescritiva” e do “ensino como prática” podem coexistir. Os dois lados se beneficiam de uma coexistência pacífica desse tipo. Acredita-se que as agências do CAP estão “em controle” e que as escolas estão prestando seus serviços e podem obter um bom grau de autonomia se aceitarem as regras. As prescrições curriculares, portanto, estabelecem certos parâmetros que permitem alguma transgressão e a transcendência ocasional desde que a retórica da prescrição e o gerenciamento não sejam questionados (GOODSON, 2008, p. 143).

Quando ENTR4 afirma que deseja que algo se transforme, parece-nos que ela aponta para uma solução exterior a ela, o que em certa medida confronta sua autonomia e decisão sobre a sua ação de ensinar reforçando o que Goodson (2008) chama de mito da prescrição, ou seja, de que há um controle externo que pericia o conteúdo a ser ensinado. Conforme explica o autor, os professores são cúmplices quando aceitam este mito. Nessa medida, perdem seus direitos no que ele chama de *discurso do ensino*. Por meio da prescrição são reproduzidas as relações de poder vigentes na sociedade e estas relações impregnam a educação na medida em os professores aceitam o modelo do que deve ser cumprido. Para Godson (2008, p. 143), “os vestígios do poder cotidiano e da autonomia para as escolas e para os professores dependem da

aceitação permanente da *mentira fundamental*”, isto é, “o mito de que a perícia e o controle do currículo prescrito pertencem ao governo central, às burocracias educacionais ou à comunidade universitária”.

Compreendemos que a cumplicidade pode ser percebida na afirmação de ENTR4 — “nada muito assim direcionado” —, no que se refere ao tratamento dado à questão da prática cultural dentro da sala de aula. Tal afirmação leva a perceber a distância entre o que ENTR4 considera ideal em um currículo e a prática que efetivamente se dá em sala de aula.

Ainda acerca da mesma pergunta — sobre como é tratada a prática cultural em sala de aula —, ENTR2 contextualiza a ocorrência da Folia como patrimônio cultural nacional e reconhece sua importância como patrimônio cultural imaterial, o que fica claro quando diz

[...] eu acho bem interessante, é um ritual católico, né, que assim, pelo que eu sei, se trata dos Reis Magos. Na época de Jesus, quando Jesus veio, os Reis que vieram saudar o mestre. Eles trouxeram presentes, trouxeram ouro, trouxeram mirras, perfumes e tudo para, de certa forma, cumprir a profecia de que viria o messias e que ele nasceria e eles vieram prestar essas homenagens a Jesus. [...] Que eu saiba, o nome se originou dessa situação, posso estar enganado, mas pelo que eu já ouvi, é uma cultura católica, né? Uma prática cultural proveniente da religião católica e, hoje é um patrimônio nacional ou mundial? Não sei. Mas eu acredito que mais no Brasil, né? [...] em outras culturas tem outros tipos de celebração, mas eu acho que é mais no Brasil a Folia de Reis, né? (ENTR2).

No relato de ENTR2, fica evidente um conhecimento inicial sobre os aspectos religiosos da Folia e, considerando que esses aspectos culturais conformam a brasilidade, o estudo da folia além de contribuir para o conhecimento da nossa identidade cultural, ampliaria a compreensão sobre a relação das manifestações religiosas e o processo de colonização portuguesa em nosso país.

ENTR3, por sua vez, afirma que a manifestação cultural “vai morrendo” quando a escola não se apropria do bem cultural e não o valoriza. Em sua opinião, é dever da escola divulgar e promover a prática cultural, que entende como,

[...] muito rica, interessante, né? As pessoas deveriam valorizar muito mais, e trazer para as escolas, para as praças da cidade, os eventos, assim para chamar atenção de outros lugares o que nós temos de precioso que é isso. E você viu que acabou? Não tem! Outro dia nós pedimos, foi ano passado, nós pedimos para trazer o Boi para sair daqui, para escola, virou um horror: __ não (referindo-se à resposta da escola), tipo assim. Nós já tínhamos até combinado que o Boi de Janeiro estaria aqui na escola. Aí fomos conversar, né? __ não (referindo-se à resposta da escola). Disse que nós íamos causar tumulto na escola. Perguntei: **Isso por parte da gestão?** Sim, da gestão! Fazer tumulto! Falei: _ Nossa!.... Aí vai morrendo. (silêncio) Como que o Boi vai causar tumulto na escola se ele trabalha o folclore de Rubim? A cultura

rubinense? Aí você vai fazer apagar da memória das crianças que o Boi existe, da cultura de Rubim, que Folia de Reis existe (ENTR3).

Da mesma forma, ENTR5 fala sobre a importância constitutiva da Folia na formação da identidade local. Em sua visão, a prática é exercício da tradição e da fé, elas se misturam e se fundem ao cotidiano dos moradores e esses nem se dão conta da importância da Folia enquanto guardiões da tradição. O relato de ENTR5 nos remete a uma leitura transversal da Folia na formação cultural da comunidade Rubinense. Em suas palavras:

[...] é tão simples e tão complexo, né? É (silêncio). Eu acho que primeiro de tudo, as Folias do Brasil, há uma mística muito grande em torno delas. Haja visto que as folias têm o cunho religioso, muitas do nascimento de Cristo, sempre ligadas à religiosidade e eu sei que pessoas de outros segmentos olham de uma forma diferente, com um prisma diferente, mas a folia, nos lugares, ela é necessária e é um dos pilares da identidade cultural de qualquer lugar, de qualquer Estado, de qualquer cidade, da nação. Logicamente, muitas vezes, não percebida dessa forma por muitos segmentos, por algumas pessoas, mas na minha opinião, é um dos pilares da identidade cultural de um lugar essa folia. Você chega numa cidade, você chega num estado, qualquer mídia nacional ou internacional, você pode perceber que se tiver que visitar três ícones, ou dois ícones da cultura local, você pode saber que o grupo de folia daquele local vai estar sendo visitado, vai estar sendo estudado e vai estar sendo percebido. Um dia eu ouvi um cara, um antropólogo, sociólogo, não sei, dizendo que, falando sobre os personagens do nordeste, o Panteão, né, o quadro de personagens do nordeste, o povo nordestino, cultura nordestina e engraçado que **ele falou que essas pessoas, elas não se reconheciam, nem elas sabiam a importância delas**, que é tão natural, que elas estão dentro do processo da cultura nordestina, da cultura do Brasil, que elas nem se reconhecem como personagens, alicerces dessa cultura, dessa multiculturalidade nossa. E é interessante sim, realmente acho que **a pessoa que está dentro do processo, ela nem tem essa noção do quanto ela é importante, do quanto ela representa, do quanto ela é parte, é tijolo da construção da identidade cultural de um lugar**. E eu acho que acontece com a Folia, aqui mesmo tem duas folias: Terno das Estrelas, tem a Folia Coquis. E é tão natural para eles, que eles nem percebem tanta importância, mas para quem está de fora vê que a folia, ela faz parte da cultura do lugar **e também como prática de educação da cultura mais com a tradição vai passando a cultura através da dança, da tradição oral, cada música daquela tá ensinando, cada dança daquela, cada movimento então, eu acho que essa é a importância das folias no Brasil** (ENTR5, grifos nossos).

Como podemos ver, a fala de ENTR5 revela conceitos que aproximam educação e cultura e alguns elementos que são parte constitutiva da identidade cultural local. Além disso, ENTR5 corrobora a compreensão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) — uma das instituições brasileiras responsáveis pela proteção do Patrimônio Histórico e Artístico brasileiro — de que a não difusão dessa prática cultural se deve ao fato de

ela não fazer parte da grade curricular das escolas. Em documento publicado pelo Instituto, lê-se que

[o] encantamento dessa manifestação popular reside nas combinações entre diversão e religiosidade, com a qualidade musical e a devoção aos Reis Magos. A Folia de Reis é mais presente no meio rural e em pequenas cidades, devido a pouca valorização e divulgação nos meios de comunicação, ao contrário do que ocorre com outras festas populares, como as juninas, por exemplo. Por não fazer parte, ainda, da grade curricular das escolas, a Folia não alcançou os mesmos níveis de difusão de outras manifestações populares do país (IPHAN, 2014, n. p.).

Embora não figure nos currículos, percebemos que professores e professoras consideram a Folia de Reis um Patrimônio Cultural de Rubim. Nesse sentido, ENTR1, por exemplo, lamenta a falta de apoio à Folia por parte do poder público local — prefeitura e setor de cultura — e compara essa realidade com o apoio dado pelas cidades vizinhas aos seus grupos, dizendo que,

[...] eu considero a Folia de Reis um Patrimônio, só que em Rubim eles [poder público] não [se] envolvem, a comunidade não [se] envolve com a Folia de Reis. [...] é igual eu falei, eu acho que falta ajuda da Prefeitura, eu acho que precisa ajudar mais. [...] tem a ONG lá e o pessoal, você participa também, só vocês por exemplo, mas não tem ajuda da secretaria de educação para, por exemplo, trazer na escola [...] no dia do folclore! (ENTR1).

A professora relata que, em sua função na escola, tentava motivar o convite à Folia para se apresentar para os alunos, inclusive no mês do folclore, mas não conseguia; relata memórias do agendamento que a Folia fazia para cantar nas casas que tinham presépios e da falta de entusiasmo atual. Se de um lado podemos perceber um saudosismo e um recorte temporal em função de suas memórias, de outro ENTR1 aponta a falta de difusão e de divulgação tão presentes no passado, quando esta era criança e a Folia era uma novidade com menor concorrência com os festejos da modernidade: festas, comemorações religiosas ou profanas e entretenimentos característicos das últimas gerações, incluindo aqueles da era digital. Nesse mesmo sentido, ENTR2 afirma acreditar que “por ser uma cultura, principalmente por ser uma cultura local, deveria receber mais uma atenção”, mas reconhece que houve avanços e cita a contribuição da ONG Vokuim e do lançamento do documentário como partes desses avanços:

[...] mas, assim, era pior, já teve situações piores. Hoje é mais difundido, acredito hoje, principalmente com seu trabalho. Eu acho que você alavancou muito o projeto, entendeu? Acho que você, juntamente com sua equipe, né? Acho que vocês deram um upgrade no projeto que era muito isolado. Para mim era um negócio, mas entre uma família ali, né? O pessoal ali de Dona Maria. E aí vocês chegaram com o Ponto de Cultura e vocês englobaram isso

aí como uma cultura realmente popular e disseminaram isso aí. Principalmente com aquele projeto do lançamento do DVD em 2014. Um trabalho muito bacana. Eu acho que aquilo ali foi uma dedicação muito boa do projeto de Folia de Reis (ENTR2).

ENTR7 também relata sua percepção sobre o apoio que o Ponto de Cultura deu à cultura local e à Folia de Reis e registra que essa contribuição constitui um marco para a comunidade, mas considera que a luta pela manutenção da cultura e das manifestações culturais é “uma luta solitária” que não recebe o apoio devido e argumenta

[...] eu não sei se pela origem da nossa cidade, de muita pobreza, eu acho que o povo de Rubim não valoriza tanto sua cultura. Eu conheci duas moças de Mucugê [...] elas falavam o quanto a “cultura da Bahia” é forte. Uma cidade com quatro mil habitantes, o quanto que as pessoas valorizam, eles defendem sua cultura com toda garra possível. E eu vejo a gente tão assim alheio às coisas, a gente não apoia tanto, não apoia. [...] Como eu coloquei, nós, a gente, não valoriza muito a cultura local. A gente acha bonito assistir a “cultura de outras cidades”, mas Rubim tem um coral maravilhoso, tem uma banda maravilhosa, então a gente acha mais fácil valorizar a cultura do outro do que valorizar a sua própria (ENTR7).

A percepção de ENTR7 nos lembra um ditado popular que diz “a grama do vizinho é mais verde” ou o de fora é melhor, e por aí vai, o fato é que “atribuímos qualidades às diferentes culturas humanas”, como nos lembra Brandão (2008, p. 35), e o ponto de referência para essa valoração é, em geral, o nosso. Segundo Brandão (2008, p. 35),

As vezes damos a isto o estranho nome de *etnocentrismo*. O nome é estranho mesmo, e a “coisa” que ele traduz também. Pois ele é a perigosa vocação de centrarmos nossas avaliações em nós mesmos, em nosso “etno” – nossa identidade, “ethos”, maneira de ser e viver, nossa cultura, enfim – e a partir daí atribuímos significados a todos e a tudo o mais.

Brandão (2008, p. 35) segue dizendo que

com o olhar de vocação multicultural, compreendemos que as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais. São qualidades diversas de uma mesma experiência humana, e qualquer hierarquia que as quantifique e estabeleça hierarquias é indevida.

Considerando as culturas com esse olhar multicultural, sem hierarquias, reconhecemos que há em todos os lugares, muitas e diferentes relações com as manifestações culturais, seja em cidades grandes ou pequenas. Assim, a manutenção de uma prática qualquer envolve elementos de continuidade que vão desde a fé, no caso da religiosidade popular, da permanência dos sujeitos, da adesão da comunidade até a sua manutenção financeira. O que percebemos diante do relato dos participantes desta pesquisa é que contrariamente à esta percepção de não

valorização, há muita gente que está atenta às manifestações culturais especificamente à Folia e, inclusive, vem de longe para participar ou assistir e trazer os seus filhos e amigos para assistir e ou conhecer. Temos no Brasil vários exemplos de festas populares que fazem parte do calendário cultural das cidades, como as festas juninas no Nordeste, a festa do boi de Parintins, o Carnaval, para citar algumas e que movimentam inclusive a economia local. Olhando de outro ponto de vista ENTR7 aponta algumas questões que fazem parte da herança do processo de colonização e de segregação dos saberes locais por parte do colonizador. Se de um lado tem a denúncia da valorização daquilo que é de fora, de outro tem a negação, a segregação daquilo que é considerado válido e não válido. Se o conhecimento daquilo que é parte da identidade local não é tratado na escola, por exemplo, ele pode ser visto como um conhecimento não válido. Aqui nos valemos de Brandão (2008) quando afirma que a escola deixou de lado, ou colocou como assunto de “hora do recreio” ou do “mês de agosto”, a experiência tão rica no Brasil de criação de artes, saberes, valores e saberes populares,

[...] seria então necessário trazê-los para a escola e para a educação, não como fragmentos do que é pitoresco e curioso, ou como um momento de aprendizado de hora de recreio. Ao contrário, o que importa é reaprender com a arte, com o imaginário e com a sabedoria do povo – dos vários povos do povo – outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida com sabedoria e sensibilidade das artes e das culturas do povo (BRANDÃO, 2008, p. 37-38).

Trata-se, inicialmente, em nosso entendimento de conhecer e refletir criticamente sobre esses saberes, em uma perspectiva dialógica, para valorizar e reaprender com a prática cultural aquilo de que somos formados. Parece-nos que a escola é o espaço indicado para tratar esses conhecimentos, como nos sugere Brandão (2008).

Voltando à resposta de ENTR7 para a pergunta que versava sobre a percepção da Folia de Reis como Prática Cultural, perguntamos a ENTR7 sobre o que leva as pessoas a não valorizarem a própria cultura, ao que ela respondeu:

[e]u acho que é direcionamento, sistematização do que deseja que aconteça. Eu falo que todas as falhas que acontece na educação ela é um pouco da direção, da gestão, da supervisão, muito maior que do próprio professor. O professor ele está ali na sala de aula e ele tem um planejamento para executar, mas quem coordena esse processo é a gestão, se a gestão coordena e propõe e direciona, as coisas vão acontecer, mas não é feito isso pela gestão. Talvez esteja muito mais atrelado ao supervisor do que à própria gestão, direção em si, porque às vezes a gestão fica muito envolvida com as questões burocráticas e as questões pedagógica mais com o supervisor. Outra coisa que eu vejo é que tem a ver também com a secretaria de educação. Porque o currículo ele vem pronto para ser executado, então se ele tiver ali dentro do currículo a gente vai executar. [...] Então eu acho que tem que chegar na gestão e a gestão

coordenar isso. Agora tem currículo novo, está propondo língua inglesa desde os anos iniciais. Então se tem essa abertura na parte diversificada para incluir a língua inglesa, também pode ser incluída outras questões [...] (ENTR7).

Concordamos com ENTR7 quando afirma que não se trata de falha do professor que é um ator em todo o contexto da educação em uma sociedade, e que a escola é um organismo que faz parte de todo um sistema educacional, no qual uma mudança só é possível quando cada componente desta grande rede cumpre a sua parte. Não se trata de encontrar falhas ou responsáveis, trata-se de encontrar caminhos possíveis para pensar “qual conhecimento importa” e os caminhos para acessá-lo. ENTR7 toca em um aspecto que merece nossa atenção quando cita que vai haver revisão do currículo, e para pensarmos esse ponto concordamos novamente com Brandão (2008, p. 37), quando afirma que “a educação de tanto revê currículos ganharia muito em qualidade se fosse capaz de realizar algo mais do que uma simples revisão” e propõe:

[s]e ela ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar pessoas. Um dos passos nesta direção seria o de reintegrar e fazer interagirem as diferentes criações culturais do espírito humano com o mesmo valor. Ensinar a pensar e sensibilizar o pensamento, entretecendo a matemática e a música, a gramática e a poesia, a filosofia e a física (BRANDÃO, 2008, p. 37).

ENTR7 tem essa compreensão do papel da escola quando afirma:

A escola é um ponto assim culminante no que você quer para a sociedade porque tudo que acontece aqui, não fica aqui, o que você produz aqui de conhecimento não vai ficar dentro da escola né? Vai passar pelos muros da escola e vai lá pra fora. Porque se a escola se apropria disso e começa a trabalhar dentro do currículo, claro que lá fora vai tá tendo uma outra visão, vai estar se apropriando disso. Só que a escola não faz isso (ENTR7).

Quando ENTR7 afirma que o conhecimento produzido na escola atravessa seus muros e pode alterar a visão que a comunidade tem de si, mas que a Escola não faz isso, ela diz subliminarmente que há um controle e que há submissão de grupos ao arbítrio de outro e, portanto, reportamo-nos a Moreira e Silva (2006, p. 29) quando afirmam que “o currículo está centralmente envolvido em relações de poder”. Os autores afirmam que “reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações”. Para eles,

[o] currículo como campo cultural, como campo de construção e produção de significação e sentido torna-se, assim um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 30).

5.2 Patrimônio cultural e sua relação com a prática dos professores

Como se pode ver nos trechos das entrevistas apresentados até aqui, as professoras e professores entrevistados consideram a Folia de Reis um Patrimônio Cultural da comunidade de Rubim e afirmam que, por se tratar de um patrimônio, não tem o devido investimento por parte do poder público local. ENTR3 compartilha das mesmas ideias, o que fica claro quando afirma:

[...] Eu acho que é um patrimônio porque, assim, em partes, né, Alba. Eu acho que é um patrimônio devido, assim, você foi criada assim, você nasceu sabendo que existia a Folia de Reis no Rubim, ok! Aí até certo tempo você acompanhava, você corria atrás, eu não me lembro naquela época, se tinha algum investimento que ajudava. Não sei muito sobre isso, mas aí de repente acaba por falta de recursos financeiros, segundo eles, né? Eu tive a oportunidade de estar conversando até com Isnaldo Coqui, aí eu perguntei. E a cidade deveria valorizar o que nós temos. E que não é valorizado, entendeu? Acho que a cultura em si, nós temos muitas coisas aqui na nossa cidade que não tem valorização cultural. [...] acho que é recurso financeiro e acho que a prefeitura deveria ter um empenho maior em relação a isso (ENTR3).

Ainda na mesma linha, ENTR4 destaca que

[...] ele [a entrevistada se refere ao Patrimônio Cultural] traz recordações passadas, né? E isso, isso tudo deve ser muito valorizado, né? Pessoas que já passaram por aqui, que trouxeram isso e enraizaram aqui dentro da cidade, né? É uma cultura que passa de pai para filho, né? Então, eu acho isso muito importante. E valorizo muito! (ENTR4).

Interessante perceber a coincidência entre as expressões utilizadas por ENTR4 e por Maria Coqui, quando essas se referem à Folia. Para dona Maria, “essa folia tem **raiz** forte e **profunda**, ela vem de longe”; para ENTR4, as pessoas “trouxeram isso e **enraizaram** aqui”. É dessa raiz profunda, desse enraizamento, que vem a força que mantêm viva a Folia. Dessa metáfora, origina-se nossa compreensão de uma reverência à tradição, ou seja, assim como as árvores que lançam suas raízes no subterrâneo para manterem-se vivas, os praticantes da folia buscam força de continuidade na memória dos que vieram antes, na ancestralidade. Entendemos que as culturas populares, seus processos de transformação, dinâmicas e resistências se aproximam e se associam ao conceito de cultura como rizoma. Conforme conceituado por Ávila e Santos (2010, p. 6),

[u]m rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. Os rizomas ainda podem ser transportados para outro território distante de seu caule, que continuarão crescendo. Ou seja, mesmo passando por uma desterritorialização, territorialização ou

reteriorização, ele não se esgota, continua se recriando e possibilitando novos rizomas.

Ao utilizar o conceito de rizoma para falar da capacidade de recriação e de reterritorialização, as autoras descrevem a capacidade das culturas populares de deitarem raízes e brotar de um de seus membros em outro lugar e de se recriar em outro território, integrando outros elementos. Nesse sentido, Ávila e Santos (2010, p. 7) afirmam que

[é] interessante destacar que os rizomas são também subterrâneos, ou periféricos, ou seja, crescem sob a terra, lançando-se esporadicamente para fora dela, para que se criem novos rizomas, podem também serem transportados por intermediários (abelhas, vento e outros) e se reorganizarem em troncos de árvores ou em outras superfícies, se enraizando subterraneamente de novo. Sendo assim, vale destacar que em sua maioria as tradições das manifestações populares brasileiras são marginais e também periféricas da nossa sociedade, permeando subterraneamente toda nossa cultura, sem que as elites assumam suas influências em nosso cotidiano (exceto quando interessa ao capital da indústria cultural). Esse paralelo das manifestações populares brasileiras e o rizoma, nos possibilita inúmeras relações, inclusive no tocante aos processos de criação com base nas danças do Brasil e suas possíveis releituras e ou re-criações.

Outro aspecto associado a esse conceito é que, ausentes das escolas, os saberes locais e as culturas populares se mantêm na marginalidade e na periferia da sociedade, aprofundando as distâncias entre, os assim chamados, saberes populares e saberes eruditos.

Quando perguntados se a Folia de Reis é um Patrimônio Cultural na cidade de Rubim, professores e professoras relatam: ENTR1: “Oh, eu considero, só que eu acho que [...] a comunidade não envolve com a Folia de Reis”; ENTR2: “Considero, [patrimônio] cultural do nosso país, sim, com certeza!”; ENTR3: “Considero. Eu acho que é um patrimônio porque assim, em partes [...] acho que a cidade deveria valorizar o que nós temos”; ENTR4: “Eu considero, considero sim. E muito! Eu acho interessante demais eu, valorizo muito, eu considero sim, um patrimônio”; ENTR5: “Há muiiiiito tempo! Patrimônio Cultural Imaterial [...] sempre achei que os grupos folclóricos não só daqui, mas de todas as regiões, são Patrimônios Culturais Imateriais, sem dúvida [...]”. Percebemos pelos depoimentos que os entrevistados consideram a folia de reis como patrimônio cultural local, ENTR1 e ENTR3 problematizam o apoio da comunidade enquanto ENTR5 destaca a natureza intangível do bem patrimonial e nos pareceu interessante a resposta de ENTR5 trazer uma cronologia para o debate “Há muiiiiito tempo!”, o que nos leva a crer que pode haver um apelo no sentido de revelar sua reivindicação para este fato e que talvez não tenha o lugar que ele entende que a Folia de Reis mereça ter. ENTR5 amplia sua resposta trazendo o porquê de sua consideração:

[...] porque eles ajudam a construir a identidade do local, através da sua dança, através das suas músicas, através dos seus personagens e por colaborar com o imaginário das pessoas, das crianças que vão ser os futuros administradores do lugar que mora, então é uma escola informal e itinerante, né. **A cada janeiro, é uma escola itinerante nas ruas da cidade, uma escola informal itinerante, mas de suma importância e aí é a cultura com a prática da educação** (ENTR5, grifos nossos).

Outro aspecto muito relevante para esta pesquisa está nos grifos que fizemos à sua resposta, de que a cada janeiro, a Folia se constitui uma escola itinerante pelas ruas da cidade. ENTR5 chama de escola informal, o que neste trabalho chamamos de educação não escolar. Pessoa (2007, p. 5), referindo-se ao aprender e ensinar nas festas populares, diz que:

[h]á também, nesses casos, outra aprendizagem que nem sempre é tão aparente assim, mas que se reveste de muito mais profundidade e importância na compreensão das festas populares. Para tentar explicitá-la, volto ao pensamento de Mônica Wilson acima assinalado. As pessoas e grupos populares não têm como primeira forma de expressão o domínio da escrita. Seus textos são escritos em forma de dança, de cânticos rimados para facilitar a memorização, são troças, lendas, ditados, com muita, mas muita comidinha gostosa. É dessa forma que o povo escreve suas memórias, seus valores, seus códigos de regras, suas crenças, suas angústias pelo árduo trabalho, suas esperanças e fantasias. Os ingredientes que compõem a festa popular são também textos por meio dos quais a gente simples manifesta tudo aquilo que lhe toca mais profunda e intensamente.

5.3 Folia de reis: da prática educativa ao currículo escolar

Diante da possibilidade de a Folia de Reis ser considerada uma prática educativa, no sentido de incorporar ao currículo escolar às referências da cultura local e aos aprendizados que ela possibilita, ENTR4 é bastante afirmativa:

Pode (A Folia de Reis de ser considerada uma prática educativa)! Com certeza pode! Ela é muito rica em detalhes (risos) de todas, em todos os sentidos que eu vejo, sabe? Em alegorias, em música, em cantigas, isso tudo é trabalhado dentro de sala de aula, pode ser trabalhado dentro da sala de aula, de várias formas. Pode sim! (ENTR4).

Diante da pergunta sobre o currículo da escola contemplar essa Prática Cultural, ENTR4 afirma que o currículo da escola não contempla e continua, “eu acho que pode vir a ser, entendeu? [...] Eu não vejo ninguém sendo contra. A questão não é essa; a questão é colocar para aflorar, entendeu?” (ENTR4).

Aqui surge a dúvida sobre o que ENTR4 estaria considerando ao previamente sugerir que não há ninguém contra. Já o uso da expressão “colocar para aflorar” remete a emergir o

que está oculto, nesse sentido, depreender que o currículo oculta os saberes e tradições, isto é, esses conhecimentos — que figuram no campo das ausências — precisam vir à tona. Em sua resposta à questão de como os alunos lidam com a Folia de Reis, com essa prática cultural na escola, ela amplia suas explicações:

Ah, eles gostam demais, nossa Senhora! É uma das manifestações que eles ficam mais alegres, eles adoram, eles são apaixonados com isso. Criança gosta muito disso, né? Acho que aqueles personagens todos que traz a Folia de Reis, eles são encantados [...] por isso que devia ser mais trabalhado. A gente tem falhas, né? Nós, como profissionais da educação, nós somos falhos nesse ponto porque nós é que temos que levar pra eles. E, nos estamos deixando a desejar, viu? Assino embaixo porque eu reconheço a minha falha, entendeu? Eu reconheço a minha falha. A gente precisa melhorar nisso aí (ENTR4).

Novamente aqui, ENTR4 traz para si a responsabilidade da não inclusão da Folia no currículo escolar, não aborda a relação de poder implícita na decisão de qual conhecimento importa e quais atores estão ou não envolvidos nessa decisão. Isto fica evidenciado na questão em que indagamos se a gestão da escola se compromete em promover atividades que contemplem os saberes locais como a folia e outros. Sobre isso, ENTR4 ela afirma que

[...] eu acho que sim. Porque eu acho que vontade não falta. Vontade não falta, mas eu continuo falando, eu acho que precisa mais, entendeu? Mas assim, eu não vejo assim: "não pode fazer"; pode fazer! Mas eu acho que tá faltando por parte de todos, não é só [...] da direção, eu acho que falta por parte de todos, entendeu? (ENTR4).

Tal afirmação se aproxima de uma cultura de responsabilização do professor, da ausência de participação na definição dos currículos e da relação de poder que define e hierarquiza os saberes e negligencia a multiplicidade de conhecimentos e culturas que diferenciam cada localidade e as faz únicas. Qual a implicação desse discurso na produção de significado nos sujeitos, tanto professores como alunos? A responsabilização da escola ou do professor, como sugere ENTR4, não apresenta proposição, tampouco promove a reflexão do porquê o tema não é tratado pelo currículo. Por outro lado, ENTR4 levanta a hipótese de que o tema possa entrar nas práticas pedagógicas dos professores como uma novidade, mas, para isso, é necessário, conforme afirma, romper as estruturas e isso, ao quanto parece, deve ser feito por outras pessoas, como a pesquisadora, por exemplo: “veja se você consegue trazer muita coisa nova para nós, viu? mexe aí com as estruturas, viu? Mexe com as estruturas aí, meu bem, (risos)” (ENTRV4).

Aqui, pareceu-nos que a estrutura a que ela se refere inclui o currículo, com os seus assuntos canônicos, hierarquizados e eleitos por quem “sabe mais” e determina o que deve ser ensinado nas escolas. Nossa conclusão baseia-se na ideia de que

[q]uando se fala ‘seleção de conteúdos’, não se fala de coisa neutra: na escolha de conteúdos curriculares se determinam variáveis sociais significativas e dinâmicas. Põe-se em jogo interesses, exercita-se poder, determinam-se rumos políticos. Urde-se uma trama social complexa, cujas derivações rizomáticas configuram a complexidade e mobilidade em que se movem os sujeitos, se constituem e destituem forças concretizadas em sujeitos do processo educativo, quando nem sempre o interesse da maioria ‘é o que interessa’ e onde minorias são tantas vezes, simplesmente ignoradas. O currículo é um dos ‘lugares’ em que se ‘concede a palavra’ ou ‘se toma a palavra’, no jogo das forças políticas, sociais e econômicas (BERTICELLI, 1997 p. 168).

Portanto, a ideia de *mexer com as estruturas para trazer coisa nova* nos parece estar diretamente relacionada à necessidade de se mexer com as hierarquias que tomam as decisões sobre o que pode ou não compor os saberes escolares, sobre o que interessa ou não saber. ENTR4 parece sentir-se impotente diante dessas estruturas, a ponto de pedir ajuda à pesquisadora, revelando, assim, o papel secundário dos professores nas tomadas de decisão sobre que conhecimentos são considerados importantes (válidos) a ponto de compor os currículos escolares. Os conteúdos escolares, cada vez mais focados nos exames a que devem se submeter os alunos ao longo de suas trajetórias escolares (Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo), acabam por desconsiderar saberes outros, vistos como menos importantes por não responderem diretamente às definições propostas/impostas pelo Ministério e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação por meio dos documentos oficiais que orientam a educação nacional.

Os participantes — professores e professoras — entrevistados consideram a prática cultural, nesse caso específico, a Folia de Reis de Rubim, interessante e importante como prática educativa, mas afirmam que ela não figura no currículo escolar. Dois dos participantes relatam limites impostos ao seu trabalho docente com a manifestação cultural, apesar do entendimento de um deles de que a expressão cultural, nesse caso a Folia de Reis, seja um dos pilares da identidade cultural de um povo, de uma nação. Um dos participantes pondera se a Folia de Reis poderia estar na escola como disciplina; outro sugere que a Folia poderia constar no calendário escolar ou, até mesmo, ser um dia celebrado assim como o é o dia das bruxas (o Halloween) que, mesmo sendo parte de uma cultura estrangeira, foi incorporado pela escola a ponto de constar no calendário escolar como uma data comemorativa ou ainda torná-la uma data como o dia do Folclore, exemplifica.

Sobre a indagação acerca da Folia de Reis de Rubim estar contemplada ou não no currículo da escola, ENTR2 afirma que

[n]ão, infelizmente não. Eu acredito que não. Principalmente nas séries iniciais, porque entende-se até o momento, parece que vai ter uma mudança no currículo que a arte é só até o 5º ano, se não me engano quarto ano também. As outras séries, e em se tratando das séries finais do Ensino Fundamental, tem Artes só no nono ano, parece também agora vai mudar e dentro do conteúdo que poderia ser **conteúdo mãe do projeto**, é muito pouco trabalhado. É muito pouco divulgado, não só a Folia de Reis, mas outras culturas locais. Trabalha-se muito por exemplo, na Walmir, o Halloween. Deu-se uma ênfase muito grande a uma cultura não nacional, uma cultura estrangeira, enquanto temos outras culturas nacionais que poderiam ser mais exploradas, aí você vai numa cultura estrangeira, de um outro país, não que seja errado, mas eu acho que a cultura nacional deveria também ser mais valorizada. E essa, a Folia de Reis, eu acho que poderia ser mais valorizada. (ENTR2, grifos nossos).

O relato de ENTR2 traz à tona uma discussão encampada pela Sociedade dos Observadores de Saci (SOSACI) em torno desta comemoração. O Halloween (Dia das Bruxas) — comemorado no dia 31 de outubro, é uma festa tradicional que acontece em diversos países anglo-saxões, sobretudo nos Estados Unidos — vem sendo disseminado no Brasil, principalmente pelo cinema estadunidense e pelas escolas de língua inglesa. Na tentativa de atribuir novo sentido à data no Brasil, em 2003, foi redigido o Projeto de Lei nº 2.762 de 2003⁶², visando instituir o dia 31 de outubro como o Dia do Saci e de seus amigos, conforme se lê:

Art. 1º. Fica instituído o dia 31 de outubro como o Dia do Saci. Art. 2º. O Poder Público promoverá a divulgação da presente Lei e apoiará as iniciativas, programas e atividades culturais de entidades públicas, em cooperação com a sociedade civil, que poderão contribuir para a celebração do folclore brasileiro, através do Saci e de seus amigos (Iara, Curupira, Boitatá e tantos outros) (BRASIL, 2003, n. p.).

Embora a questão das datas comemorativas e suas institucionalizações demandem outro estudo, chamamos atenção aqui para o fato de que este debate já está posto na sociedade. Entre as justificativas para a comemoração está o incentivo à cultura local de forma estratégica, proposital e simbólica, em contraposição ao que tem sido imposto comercialmente aos brasileiros como o Dia das Bruxas, e que não tem relação com o fator identitário e com o imaginário popular cultural brasileiro. O apelo da Carta de Princípios da SOSACI é para a valorização e difusão da tradição oral, da cultura popular e infantil, dos mitos e das lendas

⁶²Disponível

em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BE65FFE99D6EF30C2F714585CFDF239D.node2?codteor=193867&filename=Avulso+-PL+2762/2003. Acesso em 22 mar. 2020.

brasileiras. Toda essa discussão encontra eco na fala de ENTR2 que questiona a ênfase dada à cultura estrangeira em detrimento da cultura nacional. A problematização aqui posta aponta para a contradição de um currículo que atende aos apelos da indústria midiática e do mercado capitalista e não se compromete com a formação da identidade cultural brasileira e local. Aponta também para uma prática pedagógica acrítica, porque não há processo emancipatório sem assunção das identidades e singularidades culturais, como cita Franco (2016).

ENTR3, por sua vez, afirma que a

[...] história local é muito importante de ser trabalhada dentro da cidade, da história. Eu acho que deveria trazer como uma disciplina no currículo nosso. Deveria colocar para ser trabalhado a Folia de Reis na escola. Que é uma cultura da cidade! E tem muitas crianças que estão crescendo, que sabem que agora no mês de janeiro vem o Boi de Janeiro, mas não sabem da origem do Boi de Janeiro. Então, de onde que eles vieram, de onde ele são, só sabe que saiu o Boi de Janeiro pelas ruas da cidade em poucos dias. Eles correm atrás do boi, mas não sabem ao certo o que que significa. Por quê? (silêncio) Eu acho que deveria sim (ENTR3).

Corroborando a fala de ENTR2 sobre a valorização da cultura nacional, ENTR3 já aponta para a necessidade de que a cultura local figure no currículo como disciplina, reafirmando a importância da Folia de Reis para a cidade e para a formação histórica local. Ao relatar tal ausência no currículo ENTR se pergunta o porquê e o seu silêncio sugere, em certa medida, a ausência de espaços de interlocução e diálogos nas definições do currículo escolar.

Diante da pergunta sobre se a Folia educa, ENTR5 responde:

Educa! ela educa, ela contribui para a formação intelectual principalmente da criança menor. Porque aquele imaginário, nós somos... nós, vou citar aqui Ferreira Goulart né: "a arte existe porque a vida não basta," né, então ela educa porque todos nós precisamos de uma válvula de escape. Então, no imaginário da criança, das reminiscências, das lembranças do adulto, ah.... **e quando você dá poesia para alguém, você dá música pra alguém, e quando você dá folia, quando você dá cultura pra alguém, você tá contribuindo para a formação intelectual daquela pessoa, a formação cultural daquela pessoa, né. Então, respondendo: a Folia, ela educa o ser humano, sim! Ela contribui para a formação do ser humano!** (ENTR5, grifos nossos).

Na opinião de ENTR5, a Folia educa e contribui para a formação mais ampla do ser humano, principalmente da criança. Nesse ponto, ENTR5 concorda com Brandão (2008), conforme demonstrado anteriormente, quando o autor propõe que a escola ouse encontrar um sentido mais humanamente integrado para sua missão de educar pessoas.

ENTR5, por sua vez, faz uma comparação entre outras disciplinas que já foram ofertadas no currículo local, afirma que a cultura deve fazer parte do currículo escolar, explica a qual cultura ele se refere: "a cultura da folia, os folguedos do Brasil" e segue dizendo:

[o]lha a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, a nova tem 10 competências e, se eu bem me lembro, uma das competências é justamente a prática, do jeito que agora celebra também mais a prática da educação física do corpo, né...lá nas competências tem a prática da cultura também, da cultura dentro, celebrando esse currículo, né? Da Base Nacional Comum Curricular e uma das competências é justamente na cultura, então, simmmmm, simmmmm, lógico! Eu acho que antigamente nós tínhamos... eu ainda estudei na quinta série em 1985 a organização social, OSPB, Organização Social e Política do Brasil falava mais da política, mais das questões sociais no Brasil. Na época eu não peguei, mas eu sei que tinha... a educação para o lar não é, de saber a economia do lar, o que comprar, como economizar, como fazer uma comida, fazer um bolo, e era no currículo, né, era do currículo, nós temos por exemplo artes, antigamente era educação artística, que mais se trabalhava as questões das vernissagens, das pinturas era mais fechado para as artes plásticas, é... e porque não a cultura com a prática educacional, amplamente lógico! Acho que tem que ser celebrada a cultura dentro do currículo escolar, a cultura da folia, os folguedos, estudavam os folguedos do Brasil, as festas folclóricas e religiosas, sim! (ENTR5).

ENTR5 cita disciplinas que compuseram o currículo quando estudava o Ensino fundamental e, nesse sentido, ele sugere que a cultura da Folia e das Festas seja incorporada pelo currículo, indicando que ela seja uma disciplina como as demais por ele citadas. O que nos leva a trazer outra questão apontada por Goodson (2008, p. 30-31), para quem

[a] estruturação do ensino em disciplinas representa ao mesmo tempo uma fragmentação e uma internalização das lutas a respeito do ensino público. Fragmentação porque os conflitos ocorrem através de uma série de disciplinas compartimentalizadas; internalização porque agora os conflitos ocorrem não só no interior da escola, mas também dentro dos limites das disciplinas.

O autor traz para o debate a questão do financiamento do ensino, segue evidenciando a questão da invenção das disciplinas

As disciplinas escolares são definidas não de uma maneira escolástica, desinteressada e sim, em um relacionamento muito próximo com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso for o grupo social mais provável é que ele exerça algum poder sobre o ensino escolar (GOODSON, 2008, p. 146).

Daí cabe à reflexão quando ENTR5 cita as disciplinas que constavam do currículo à época em 1985, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) que constava nas grades curriculares brasileiras, era uma forma de exaltar o nacionalismo presente na época da ditadura militar (1964-1985) e Educação para o Lar, embora constasse que o objetivo era ensinar economia doméstica, na prática, a disciplina era voltada essencialmente às mulheres, com a formação para as tarefas domésticas, uma forma de hegemonia do discurso de gênero de subjugação da mulher. Vale citar que houve na mesma escola em que ENTR5 estudou, na década de 1970, a disciplina

bovinocultura, outra disciplina voltada para formar técnicos para trabalhar na pecuária na região. Esses dados reforçam a questão do poder e da ideologia defendidos por Apple (2006).

5.4 A gestão escolar e os saberes locais

A pergunta sobre a gestão escolar se comprometer a promover atividades que contemplem os saberes locais provocou algumas reflexões que apontam para uma relação de culpa atribuída tanto aos professores quanto à gestão e ao sistema educacional. Em todas as respostas, houve um silêncio que parece revelar a ausência de participação e decisão pelos professores, na definição do currículo que se pratica ou mesmo uma certa dúvida sobre o que esta pergunta significa em seu todo. A resposta de ENTR2 reflete essa dúvida e, ao mesmo tempo, a constatação de que ainda é insipiente a inserção dos saberes locais no currículo escolar por parte da gestão: “Faz [promove atividades que contemplam os saberes locais]. Um pouco, assim, devagar, mas (risos)”. Ao mesmo tempo, há uma demarcação de responsabilidade que aponta para uma lacuna, ou “cumplicidade” no âmbito das responsabilidades de definição e estruturação desses conteúdos:

[...] Oh, assim, a gente, nós não vamos pegar a culpa só para nós professores. Eu acredito que tem uma parcela de culpa, sim. Eu acredito que quando parte da administração, por mais que se espere de nós professores, eu acredito que poderia ter mais empenho também, entendeu? Por parte de outros setores da Educação para trabalhar mais o projeto, os projetos que envolvem cultura, a cultura local. [...] poderia também ser mais explorada aqui em Rubim, principalmente nas escolas. E infelizmente não é! (ENTR2).

Quando perguntamos de quem deveria ser a iniciativa de estudo da cultura local, ENTR2 aborda a questão com um argumento que sustenta, em certa medida, a discussão da presença dos saberes locais no currículo escolar. Em sua opinião, a decisão conjunta entre as Secretarias Municipais de Cultura e Educação na elaboração de propostas e de orientações para o trabalho nas escolas facilitaria o trabalho do professor,

[...] Eu acho que se tivesse uma parceria maior entre a Secretaria de Cultura e a Secretaria de Educação, acho que elas caminham juntas, entendeu? Eu não sei se hoje é englobada as duas na numa mesma secretaria. Não é do meu conhecimento, mas eu acho que deveria partir, sim, das secretarias, das duas secretarias, e trouxesse o projeto para dentro da escola, entendeu? Para dentro das escolas do município, aí eu acho que seria mais fácil para gente adequar, né? Pra gente aderir ao projeto como parte, agora quando você pega isolado de um professor de arte, de um outro professor parece que fica mais ... não se dá tanto valor quanto se tivesse vindo de uma certa, obedecendo uma certa hierarquia (ENTR2).

A proposta do participante está em acordo com a perspectiva transversal da Educação para o Patrimônio e, no caso de Minas Gerais, com a política do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA) que orienta os municípios mineiros participantes do Programa de ICMS Cultural a desenvolverem, mediante suas secretarias de Cultura, o Programa de Educação para o Patrimônio⁶³.

Da perspectiva da Educação para o Patrimônio, O Boi de Janeiro, na Folia de Reis dos Coquis, configura um contexto social e histórico responsável pelo alargamento do conceito de patrimônio cultural e talvez seja essa a perspectiva apontada por ENTR2, quando se refere à união entre as Secretaria de Educação e Cultura para definição de um programa para as escolas e para o município. Além disso, ENTR2 enfatiza a necessidade da definição, por parte daquilo que chama de “hierarquia”, para que a proposta tenha *valor* — aqui entendido como *credibilidade* — e que não fique isolado no campo do conteúdo de arte. Nessa mesma linha, ENTR3 reforça a questão do isolamento e da necessidade de planejar conjuntamente e decidir na comunidade pedagógica o conteúdo a ser estudado, no que se refere aquilo que ela chama *história local*. Em suas palavras:

Se, unirmos as forças com supervisão, direção e colocar nossas ideias em prática, com certeza! Acho que aceitaria [trabalhar com os saberes locais], sim. É porque eu vejo assim, as coisas aqui muito isoladas. Então quando você tem uma ideia, eu acho que você tem que colocar a ideia no papel e ver aquele projeto fluir. E aqui, nossa, falta isso aqui na Melvino, entendeu? Eu acho que a gente sentar, analisar, valorizar a nossa cultura, colocar como super, como, tá dando ênfase a, _vamos estudar a história local dessa cidade! Então, assim, muitas coisas interessantes aqui no Rubim, a gente devia tá estudando e eu vejo que não é estudado, não é lembrado, entendeu? (ENTR3).

ENTR3 conclui sua fala ressaltando que o que não é estudado, não é lembrado. Ela faz uma relação da memória com a transmissão de conhecimentos, passando pela prática curricular. Nesse sentido, reforça o papel da escola e do currículo na definição do valor atribuído a diferentes formas de conhecimento ou a diferentes saberes. Em outras palavras, ENTR3, em sua fala, sugere que seja pensado “qual conhecimento importa” e nos provoca a refletir sobre

⁶³ O ICMS Patrimônio Cultural é um programa de incentivo à preservação do patrimônio cultural do Estado, por meio de repasse dos recursos para os municípios que preservam seu patrimônio e suas referências culturais por meio de políticas públicas relevantes. O programa estimula as ações de salvaguarda dos bens protegidos pelos municípios por meio do fortalecimento dos setores responsáveis pelo patrimônio das cidades e de seus respectivos conselhos em uma ação conjunta com as comunidades locais. O Iepha-MG oferece aos municípios, por meio das Rodadas Regionais, orientações sobre as políticas de preservação, como a Deliberação Normativa do CONEP que estrutura um sistema de análise da documentação apresentada pelo município participante do programa ICMS Patrimônio cultural. Para melhor compreensão, cabe consultar a Deliberação Normativa - DN CONEP n. 20/2018 - Exercício 2021 em vigor. Disponível em <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-acoes/icms-patrimonio-cultural>. Acesso em: 21 fev. 2020.

as relações de poder e sobre os campos de força que definem o currículo escolar, a necessidade de quebrar as barreiras ideológicas, políticas e ideológicas que geram preconceitos que impactam os saberes locais. Nesse sentido, compreendemos fazerem sentido as palavras de Apple (2006), quando afirma que “as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar o preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população” (APPLE, 2006, p. 101).

Investigando um pouco mais sobre as afirmações de ENTR3 acerca da falta de integração, optamos por utilizar a pergunta de recurso⁶⁴ para melhor compreender de quem, do ponto de vista da participante, o movimento pela integração deveria partir. “Dos professores”, afirma ENTR3, como podemos ver no exceto de sua entrevista:

De nós! Do conjunto de professores, levar essa ideia pra supervisão e direção, né? Acho que nós enquanto professores, devemos fazer esse ajuste. Sentar e [propor]: vamos estudar história local de Rubim? Rubim tem riquezas que dá para ser estudadas, colocar no nosso planejamento e a partir daí, trabalhar. Eu vejo que falta isso (ENTR3).

A falta de integração ou o isolamento aparecem em todas as entrevistas e, em uma leitura horizontal⁶⁵, aparecem falas como “sentar e conversar, integrar, ter um projeto amplo para toda a escola e município”. Tais falas revelam um desejo latente de troca, de escuta, o que parece ser pouco ou não haver, e isso compromete a criação de um pacto coletivo em torno de um programa ou projeto. Ao reconhecer as riquezas que as manifestações culturais e os saberes locais têm para a comunidade, os professores tanto dirigem o olhar para o patrimônio cultural quanto se abrem para perceber a ressemantização do conceito de patrimônio. Acerca dessa questão, Melo (2009, p. 69) explica que

[a]o longo dos milhares de anos da presença humana na Terra, os grupos desenvolveram saberes os mais diversos. As ferramentas para o trabalho, formas de exprimir as emoções, a religiosidade, as práticas agrícolas, os modos de como produzir, transportar e conservar os alimentos, as brincadeiras, a musicalidade, as danças e os jogos com as palavras que deram origem à literatura. A oralidade, a culinária, a dança, a religiosidade, a literatura, a música, o teatro, o artesanato, os ofícios relacionados ao trabalho e ao lazer são algumas dessas linguagens e formas de expressão. A ação dos mestres – pessoas que preservam o saber coletivo e se tornaram guardiões das tradições – tem sido fundamental para a transmissão deste legado cultural ao longo do tempo. É no convívio entre as pessoas mais experientes, em geral idosas, com as crianças e jovens, que acontece o modo mais eficiente de transmissão das culturas.

⁶⁴ Pergunta utilizada para esclarecer a pergunta constante no roteiro de entrevista de acordo com Crusoé (2014).

⁶⁵ Conceito utilizado segundo Crusoé (2014).

Conforme explica a autora, os saberes e as formas de expressão são “patrimônio de todos nós”. Em Rubim, os saberes da Folia e o Boi de Janeiro podem ser considerados pelos professores entrevistados “patrimônio de todos nós”, muito embora haja o reconhecimento da Folia de Reis como prática cultural, essa não aparece nos documentos oficiais analisados⁶⁶. O desconhecimento dos conceitos de Patrimônio Cultural e saberes locais e a ausência desses conteúdos no currículo e na prática pedagógica dos professores aparece nas entrevistas como responsabilidade do próprio professor ou falta de integração das Secretarias, mas em nenhum momento aparece qualquer crítica ou questionamento ao currículo escolar e às relações de poder imbricadas na definição dos conteúdos curriculares. Um currículo que omite questões que conformam a identidade local e que as mantém marginalizadas refletem, como cita Apple (2006), a natureza anistórica da educação. Isto pode ser percebido em uma das entrevistas, quando ao utilizar uma pergunta de recurso indagamos o participante acerca da existência de momentos, dentro do espaço e das atividades escolares, para discussões sobre o currículo na escola. Diante dessa questão, ENTR2 nos disse que

[n]o início do ano, teve uma discussão, mas eu acho que deveria ser mais bem aproveitada essa discussão, ou então um período até maior pra acontecer essas discussões. No início do ano teve, principalmente pela implantação do novo currículo, teve essa discussão, mas eu acho que deveria ser mais ampla, principalmente com, talvez, alguém com um certo conhecimento maior para nos ajudar. Um profissional, entendeu? Uma assessoria, alguém que pudesse, é que a supervisão ela tem conhecimento, mas não é especializada no currículo (ENTR2).

Trazendo novamente o conceito de ponte utilizado por Chagas (2006), retornamos a Sacristán (2000) que reforça a via de mão dupla na constituição de um currículo. Para além da relação aluno/escola há uma construção necessária de diálogo entre os sujeitos, sob pena de se perpetuar os isolamentos tão sentidos pelos participantes dessa pesquisa.

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (SACRISTÁN, 2000, p. 10).

5.5 Educação Patrimonial e as recomendações da BNCC para as características regionais

Em relação ao conhecimento sobre a Constituição Federal e orientações do MEC — tais como a BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares

⁶⁶ Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso e Matriz Curricular da escola-campo.

(DCNs) que oferecem as diretrizes e garantias legais para o estudo da temática — culturas populares e saberes locais, na educação, a maioria dos professores diz não conhecer ou conhecer superficialmente. ENTR2, por exemplo, afirma que “ensina-se um currículo que, a maioria das vezes, a gente não tem muito conhecimento desse currículo”. Outro, entre os participantes, relata lembrar-se de uma vez ter participado de uma reunião para discutir a questão do currículo e as mudanças que ocorreram e a intenção de realização de um próximo encontro para dar continuidade à discussão, encontro esse que nunca aconteceu. A fala desse participante é bastante elucidativa da relação com o currículo como algo de fora para dentro e de cima para baixo, isto é, anunciam-se as mudanças, para a elaboração das quais a comunidade escolar não participa. As mudanças chegam como um anúncio a ser seguido e adequado às práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Em nenhum momento nessa configuração houve espaço para ratificar as vozes dos alunos como querem Giroux e Simon (2001) e ao mesmo tempo estimular suas perguntas como quer Freire (1986).

Outro participante relata sua dificuldade em não conseguir inteirar-se de tantos assuntos: “eu te confesso que, até porque a gente não dá conta, né, de se especializar, né. São tantas coisas que a gente tem que dar conta de saber que eu, a fundo, não conheço” (ENTR5). Essa fala nos remete a uma discussão completamente atual sobre a precarização do trabalho do professor: com jornadas de trabalho extenuantes, muita cobrança de produtividade e conhecimento para dar conta de uma “clientela” cada vez mais diversa em suas salas de aula e contextos sociais complexos e temáticas que extrapolam sua formação. Sem mencionar a histórica desvalorização em diferentes termos e níveis — profissional, social, econômico, histórico — e, muito embora esse aspecto extrapole nossa pesquisa, não podemos deixar de citar os aspectos que atravessam e determinam os limites impostos à prática pedagógica e à docência como um todo, em suas especificidades. Diante disso, a formação docente, que também inclui conhecimentos sobre currículo, por exemplo, demandam cada vez mais do professor, de seu tempo, de dedicação a estudos, de investimento em formação continuada, dentre outros.

5.6 Relação da comunidade com a Folia de Reis na visão dos professores

Reunimos um bloco de perguntas para ouvir, dos professores, sua opinião sobre a relação da comunidade com a Folia de Reis e, no que diz respeito aos alunos, as formas como lidam com essa prática cultural na escola. Os professores parecem perceber que a comunidade se divide entre os que estão alheios à importância cultural da Folia e os que reconhecem o seu valor. Além disso, citam a presença dos turistas, filhos da terra, que voltam no período de final

de ano para participar e apresentar, aos filhos pequenos a festa do Boi nas ruas de sua cidade natal. Em relação aos alunos, até mesmo a fisionomia dos professores muda quando afirmam que as crianças adoram a Folia e ficam felizes pela sua realização. Tal referência foi citada acima na fala de ENTR4 na pergunta 4 e na fala de ENTR5: “Na escola...até mesmo quando acaba, que passa janeiro, eles ficam assim, eles inventam histórias, né, de arrumar um até cabo de vassoura para poder ficar brincando de boi depois que passa, né?” (ENTR3).

Diante da pergunta sobre frequência com que o Boi é convidado a vir à escola, ENTR1 responde:

[...] a Folia, do Boi nunca! Nunca! [...] teve uma vez, que eu [...] eu fiz isso! _Vamos gente, vamos convidar o Boi e os personagens pra gente apresentar aqui na escola. Aí ninguém **topou**; acho que entrou aqui e saiu aqui. Aí, depois, eu fui no Marcílio Coqui, e pedi ele pra fazer um boizim pra mim, eu paguei. Ele cobrou na época trinta reais e fez esse boizim. Pensa na festa que nós fizemos aqui nessa escola, que eu fiz! Né falando que eu fiz, não, mais aí, depois você vai ficar sabendo, eu acho. Oh, eu arrumei umas saias, (risos), precisa de ver uns saíões e vesti essas meninas e fiz esses personagens, eu mesma que fiz, Maria Manteiga, o Véizim, o menininho era o Véio, o outro era o boi e eu mesmo fiquei debaixo desse boi, depois eu não aguentei e coloquei os meninos: - ôh, tia, agora é minha vez e nós fizemos a festa aqui nessa escola. Foi na época do Folclore, era 22 de agosto, que é o dia do Folclore. Nessa época deu certinho, só que aí depois, não sei, se proibiu fazer as datas comemorativas dentro da escola. [...] eu [...] sempre eu pegava as datas comemorativas e a gente fazia, aí foi indo, eu não sei se era porque eles achavam que eu estava fazendo muito evento, muitas datas, aí foi cortando, cortando, eu acabei parando e ficando só na alfabetização mesmo. Mas esse dia foi show, depois alguém deve falar com você aí como que foi. [...] Eu tenho foto desse boi e as meninas vestida as saionas, eram as pastorinhas. [...] Esses meninos pegavam na cabeça do boi e ia lá (fazendo o giro) cantando e voltava, e cada hora ia um(a), depois uma parava e ia a outra, (risos), achei lindo! Nessa época, depois parou. Eu acho que tem uns 4 a 5 anos. [...] E aí nunca mais, sabe? Mas eu gostaria, sabe, de continuar assim, mas tinham de me liberar, me liberar tipo assim, abrir mão, pra eu fazer **esses eventos**, sabe? [...] Aí eu ficava fazendo essa parte aí dessas datas comemorativas: dia do circo, Dia do Folclore, Dia das Mães, ficava mexendo com essa parte, mas eu acho que eu dei uma balançada na escola, né, na época. Os meninos gostavam, [...] **mas às vezes eu estava passando dos limites, eu não sei**, porque tomava um tempo do professor que ficava dentro da sala. Eles achavam assim, né, que estava lá dentro tomando tempo do professor estar lá dando a aula. **Não usavam a cabeça que essa aí também era aula, né!** Só de você estar fazendo as apresentações, trabalhando, né, com os professores no folclore, eles trabalhavam as musiquinhas, os textinhos, tudo eles trabalhavam...tinha dia que já saía na escola, rodava esses pátios todos aqui ôh, ia lá pra cima e descia e tirava foto. Era bom demais! (ENTR1, grifos nossos).

ENTR1, ao fazer seu relato de atuação envolvendo todos os professores e alunos, descreve sua alegria, seu envolvimento e o envolvimento das crianças e da função de ensino

que a representação de uma festa popular dentro da escola produz. ENTR1 afirma que toda a preparação e o evento em si são uma aula e segue dizendo que

[...] queria assim, como você já trabalha na área, [...] você trazendo aqui pra gente, eu acho que você trazendo pra escola, eu acho que você não vai ser podada. Por exemplo, a gestão não vai podar você, se você ajudar a trazer, vão fazer um projeto e trazer pra escola, e pode contar comigo, mesmo eu saindo, minha aposentadoria já saiu. (risos) mas eu acho que é bom! Seria, assim, uma programação que nunca teve na escola e seria ótimo. Mas aí tem de ver a direção, diretor, supervisor, vice, pra ver se eles..., eu gostaria que acontecesse né, trazendo a Folia de Reis, trazer a Folia e o Boi, por exemplo, trazer pra escola, tal data. _vamos colocar uma data, vamos colocar um dia, um mês, ver qual melhor data e apresentar. [...] Então eu acho que tem que ter evento, tem que ter esses eventos na escola. [...] coloca uma data aí e você pode contar comigo. Mesmo eu aposentada, eu quero ajudar. Eu acho que nem respondi direito, que eu fiquei tão emocionada (ENTR1).

Acerca do relato de ENTR1 sobre o evento com o boizinho na escola, ENTR3, ENTR4 e ENTR2 também o citam em suas entrevistas, assim como citam as contribuições de ENTR5 para as questões da inserção da cultura local na escola:

[...] acho muito bonito, valorizo muito, sabe? Mas eu mesma nunca quis fazer parte, assim de procurar me inteirar mais do assunto, de como que eles fazem? Que tipo de vida eles levam? Como eles fazem as viagens deles? Já li a respeito. Aqui na nossa escola mesmo tem livros na biblioteca que falam sobre a vida deles, né? E quando o colega inserir aqui o código atribuído a Eldwin estava aqui na nossa escola, eu via nele uma pessoa muito imbuída nessas questões, e eu gostava muito de participar com ele das conversas, de tudo que ele estava disposto a fazer. Ele gostava muito de tocar para as crianças, de brincar. Ele era um entusiasta de trazer o Boi de Janeiro aqui na escola. Mesmo que não foi muitas vezes, mas já teve momentos dele trazê-los aqui. As meninas da biblioteca, é sempre assim, nessas épocas de Boi de Janeiro, elas sempre procuravam trazê-los aqui, né? Mas assim, eu mesmo nunca fui muito assim, de estudar e de me inteirar mais do assunto, não, sabe? Mas gosto e valorizo. Sei que é importante, entendeu? Faz parte da nossa Cultura (ENTR4).

Ainda sobre a pergunta acerca da frequência com que a escola solicita a apresentação da folia de reis, ENTR4 responde:

hummm, eu acho que esse nem teve. Que eu me recorde, esse ano não teve. Folia de Reis aqui? Que já veio, veio. Agora, não me recordo quando. Mas que eles já vieram aqui, já. Não me recordo, não me recordo muito. E não é, tipo assim, não é uma ação da escola como um todo. Quando eles vêm aqui, geralmente é um grupo de professores ou então a pessoa que está na biblioteca que procura trazê-los aqui. Então, não é uma prática social da nossa escola, entendeu? A escola precisa ver essa situação. Eu já tinha até conversado com [nome da supervisora], que pensa como eu, que a escola deve mudar isso aí, entendeu? Deve mudar (ENTR4).

Ao conversar com ENTR6 sobre como a secretaria de educação tem decidido a parte diversificada do currículo municipal, a entrevistada relata que:

Nós ainda não decidimos. Nós estamos esperando [...] a equipe pedagógica, entendeu? [...] Porque, como nós não temos sistema próprio de ensino, a gente segue o estado. O estado, por exemplo, na educação infantil, ele não opina nada, não manda nada e parece que nem considera a parte diversificada. No 6º ao 9º e nos anos iniciais (olhando o papel), nós temos vida cidadã (na parte diversificada). E até hoje, como diz, não é muito decidido o que é essa vida cidadã. Trabalha tudo e não trabalha nada (ENTR6).

5.7 O olhar dos foliões sobre a Folia

A Folia dos Coquis é vista pelo grupo como “única cultura de Rubim”. Essa frase foi repetida por quase todos os entrevistados membros do grupo durante as entrevistas realizadas e o trabalho de campo. Eles veem a prática como um gesto de resistência cultural e afirmam que ela mescla devoção e diversão, assim, eles mantêm viva a tradição. Considerando a fala do grupo em relação a ser a única cultura de Rubim, abrem-se aspas para entender a expressão “única cultura”, aqui eles se referem à inexistência de outros grupos de cultura popular em Rubim. Daí reivindicarem para si esse lugar de reconhecimento, que esperam da comunidade, e, especialmente, do poder público. Nas entrevistas foi comum a referência a gestões que no passado contribuíram com as festas e viagens do grupo, assim como nomeiam as gestões que não apoiaram. Em relação à escola, eles se referem a ela como o lugar do desejo, onde a maioria dos adultos não pôde estar. Ter um bisneto, neto ou filho formado em curso superior é, para a maioria, um orgulho e a realização de um sonho, mas não citam a escola como espaço de interlocução com essa cultura local. Em relação à manifestação eles veem o valor educativo e de transmissão nela contido e vão além, chegam a dizer que alguns membros se “consertaram” na folia. No decorrer das entrevistas, eles reafirmam os muitos aprendizados que a folia proporciona, e estes vão desde os aprendizados materiais, como confeccionar instrumentos: bumbo, caixa, pandeiro e gaita; tocar esses e os demais instrumentos da folia, cantar, dançar, brincar; até os aprendizados intangíveis: éticos, estéticos, morais e religiosos que dizem da experiência individual e coletiva no convívio grupal. A grande maioria conta que aprendeu vendo os mais velhos fazerem e que, assim, transmitem aos filhos. São aprendizados e relatos como esses, portanto, que evidenciam a educação que a folia é capaz de promover. É nesse sentido que Silva (2008, p. 193) afirma que

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

Na mesma direção que Silva (2008), Giroux e Simon (2001) nos alertam para uma possível tensão que esta discussão poderá causar em torno da noção de pedagogia que se pratica nas escolas. Isto porque eles não estavam preocupados com a qualidade estética ou formais das culturas populares. A eles interessava ouvir as vozes de cada aluno dentro da experiência pedagógica:

[...] que relação os meus alunos veem entre o trabalho que fazemos em classe e as vidas que eles levam fora da sala de aula? Seria possível incorporar aspectos da sua cultura vivida ao trabalho da escolarização, sem simplesmente confirmar aquilo que eles já sabem? Seria possível fazê-lo sem banalizar os objetos que relações que são importantes para os alunos? Seria possível fazê-lo sem discriminar determinados grupos de alunos como marginais, exóticos e “outros” dentro de uma cultura hegemônica? (GIROUX; SIMON, 2001, p. 104-105).

Os autores discutem a não neutralidade de uma prática que pretenda responder a estas questões, porque elas problematizam o modo como professores e alunos adquirem conhecimentos.

Ao fazer tais perguntas temos de assumir que a pedagogia jamais germina em solo infértil. Por essa razão um bom ponto de partida seria considerar a cultura popular como aquele terreno de imagens formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à voz de cada um, dentro de uma experiência pedagógica (GIROUX; SIMON 2001, p. 105).

Entre os foliões há alguns que costumam dizer que ninguém ensinou, que aprenderam sozinhos, como cita Werlens (Pimba), o comandante da Folia dos Coquis, mas logo depois dizem que “iam vendo o mais velho mexer”. “Oh moça, eu aprendi sozinho, vendo Isnaldo mexer né, eu fui aprendendo desde pequenininho, via e escuta, e vendo, aí eu fui e aprendi sozinho”, conforme entrevista realizada com Werlens (Pimba) em 29 dezembro de 2019.

Aqui o membro da folia confirma que seu aprendizado se dá na observação dos mais velhos e por dedução, pelo estímulo da família, já que ele é filho de Naldilva⁶⁷, filha da matriarca que tinha função de destaque na folia, era ela quem comandava. Atualmente, Pimba

⁶⁷ Relatoado pela matriarca e sua filha por ocasião da entrevista com dona Maria em 27 dez. 2019.

assumiu a função do comando. Ele tem várias atribuições, apresenta os personagens, tourea⁶⁸ e reparte o boi e faz o personagem o Véio.

No caso de Pimba, ele confecciona os pandeiros, as gaitas e faz reparos nos demais instrumentos. Ofício iniciado por Sr. Orlindo seu avô, a função de reparo, cuidados e confecção de instrumentos ainda hoje é função dos homens da folia, mas não é de todos, são funções de comando e de acordo com as habilidades.

A folia visita quem a convida e abre sua casa, mas há uma norma, para cantar o Reis basta um convite ou a esmola, mas para a apresentação da brincadeira há um valor, um preço previamente combinado. Aqui a pastorinha Xodó relata como acontece a abertura das casas, as esmolos, e o pagamento da brincadeira

às vezes você chega numa casa eles fala assim: Ah, eu não vou querer o Reis não que eu não tenho dinheiro não. Aí minha irmã enfeza, minha irmã poca logo, minha irmã que mora no Triângulo Mineiro fala: _Gente, nós tá cantando Reis aqui pra ganhar dinheiro não! A gente canta Reis porque isso é uma promessa da minha vó que a minha mãe toma conta, porque esmola de Santo é uma vela. É a boa vontade, a boa vontade que eu falo assim, se eu chegar na sua casa, sua boa vontade de receber de acolher a gente você faz um café pra gente. Às vezes você não tem um biscoito, você não tem uma bolacha, mais você acolheu a gente, você recebeu a gente. O povo aqui tem que olhar a cultura nós os Coqui mantemos, por esse lado. Porque é muito assim, se a metade gosta, abraça, a metade fica criticando, é isso, aquilo. aquilo outro. Porque igual a brincadeira do boi mesmo, que eles criaram pra brincar, eles cobram pra brincar com o boi, eles cobram. Mas pra cantar reis não. Ninguém canta Reis para cobrar dinheiro. Você num canta Reis pra ganhar dinheiro, porque não tem dinheiro que paga folião. Você já pensou um folião cantar 6 dias com 6 noites não tem dinheiro que paga, aonde? Não tem, ele canta porque ele gosta de fazer aquilo. Não tem dinheiro que paga não (XODÓ/ALIUZA, informação verbal).

Nesse aspecto, o Grupo faz uma separação entre sagrado e profano. O sagrado não é cobrado, o profano sim. Em ambas as dimensões há aprendizados a serem⁶⁹ passados. No aspecto sagrado, a folia saúda o dono ou dona da casa, se há presépio, canta-se em volta dele, se não há, faz-se a saudação e só depois faz a contradança que consiste no movimento em forma de X entre os músicos, em pares. Um fica defronte ao outro em uma roda e vão fazendo evoluções em uma espécie de vai-e-vem. Depois disso, o bumbista fica no centro da roda e faz sua apresentação solo enquanto o público bate palmas. Após a contradança segue a apresentação do Boi e demais personagens que é feita na rua, em frente à casa do morador (a). O público é

⁶⁸ Do verbo tourear – Ele tourea o boi

⁶⁹ Tratados no capítulo 4, a prática educativa na folia de reis (i) respeito ao sagrado, (ii) a construção do boi e personagens, (iii) as brincadeiras, (iv) as músicas e o canto, (v) os instrumentos: tocar e construir, (vi) a dança, (viii) a manipulação dos bonecos.

convidado a fazer uma espécie de cordão nas laterais e liberar o espaço para que as pastorinhas façam o desfile, segurando levemente a cara do boi. Em seguida, os personagens se apresentam e, então, o boi brinca com o público, enrabando ou se deixando tocar.

A visita ao cemitério, o canto em cada túmulo, as narrativas que acontecem durante a cerimônia reforçam a manutenção da devoção e da tradição. Até mesmo as piadas ou brincadeiras feitas em relação aos membros que faleceram, reforçam a coesão do grupo e a manutenção da tradição. Os elementos do passado são evocados para manter o presente. Pessoa (2009), afirma que esses momentos de memória são espaços de uma sutil, mas, ao mesmo tempo, profunda construção de saberes na reprodução da crença.

Em relação à participação da Folia na escola, os foliões não se recordam de terem sido convidados, nem para se apresentarem, nem para falarem sobre a prática, mas todos acham que seria muito importante que a folia fizesse parte de algum modo do currículo escolar, Xodó é que fala “é bom né? Que aí mantém a cultura. Tipo assim, se caso um dia os mais novos, de geração mais nova vier e querer continuar né? A escola já é um vínculo para continuar isso (XODÓ/ALIUZA).

As entrevistas revelam os modos de viver em comunidade, os princípios que norteiam a educação sustentados pela memória dos anciões e pela celebração do dia de Reis e, ainda, as formas como as práticas culturais reforçam os laços de sociabilidade e religiosidade entre as pessoas ao relativizar a concepção de tempo e de trabalho, ao proporcionar a interpretação e a representação de personagens míticos.

A manifestação cultural Boi de Janeiro estabelece um corte simbólico com o tempo de brincar e aprender com a tradição e o outro tempo de aprender no espaço da escola. Cabe destacar que os aprendizados da Folia de Reis e do Boi de Janeiro atravessam os conteúdos escolares na prática pedagógica do professor, em que os alunos não são meros coadjuvantes, uma vez que suas vivências e práticas culturais seguem com eles para o espaço da sala de aula. Nesse sentido, tais práticas poderão complementar sua formação por meio da reflexão sobre os saberes e conhecimentos relativos ao cotidiano experimentado em comunidade. Dessa maneira, a educação escolar promove a unidade do sujeito-aluno, com reconhecimento de seus pertencimentos e da importância das memórias coletivas inscritas em suas vidas.

Visto do ponto de vista da escola, os saberes da folia em Rubim encontram-se à margem do conhecimento considerado válido, do conhecimento escolar, razão pela qual ele não aparece nos currículos da escola pesquisada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quanto me andei
Talvez pra encontrar
Pedacos de mim pelo mundo
Que dura ilusão
Só me desencontrei
Sem me achar
Aí eu voltei
Voltar quase sempre é partir
Para um outro lugar.*

Paulinho da Viola, 1968, grifos nossos.

As nossas memórias estão impressas naquilo que manifestamos, o passado se intersecciona com o presente, estudar esse movimento humano sobre terra é aprofundar o conhecimento sobre a cultura que produzimos e que nos singulariza. Não somos mera reprodução de um passado, mas também não podemos esquecer ou negar o que nos conformou. É preciso voltar, mas não se volta para o mesmo lugar, porque o mesmo lugar não existe. Como canta o poeta/sambista Paulinho da Viola, “voltar é quase sempre partir para um outro lugar”.

A manifestação cultural Boi de Janeiro, na Folia de Reis dos Coquis, guarda singularidades tanto regionais quanto individuais, é parte da memória coletiva da comunidade e da região onde está inserida e ali é considerada um patrimônio cultural. Como coletivo cultural, apresenta diversidades que incluem a questão étnica, a questão econômica e intelectual e, se por um lado essa prática é vista por alguns como a única cultura de Rubim, por outro lado ela está no âmbito dos considerados iletrados, é a cultura dos subalternizados, dos considerados inferiores. Portanto, trazer essa prática cultural para a centralidade da educação escolar implica enfrentamentos e contraposição à lógica de dominação e ao currículo hegemônico que determina qual deve ser o conhecimento válido que impõe um modelo de cultura exterior à sua comunidade.

As crianças aprendem com os adultos a tocar e a cantar; a geração dos mais novos carrega para o ambiente escolar as representações que constrói de si e da cultura local nos pequenos corpos de seus integrantes, mas a escola demonstra pouca sensibilidade a esses saberes e não inclui esses conhecimentos em seus fazeres educacionais. Nessa medida, há um

risco real de que essa cultura seja marginalizada pela imposição do currículo homogeneizante que segrega as diferenças.

Na Folia dos Coquis, as crianças aprendem porque são filhos e filhas dos foliões mais velhos e a prática é passada de geração em geração. Há um ato educativo presente nessa relação, quando as crianças aprendem com os mais velhos, na Folia, está acontecendo um processo social de transmissão de conhecimentos que, envoltos em códigos sociais e culturais, reforçam identidades e particularizam os mantenedores da Folia.

Na centralidade desse processo, na terceira margem, encontram-se os professores do ensino Fundamental I, que desempenham o papel político de ensinar os conteúdos curriculares, atentando para as especificidades dos sujeitos na condição de alunos e de seu contexto cultural. Os alunos ainda são crianças e, portanto, mais sensíveis à (des)construção da cultura que os insere no cotidiano da cidade e das suas famílias, imersas nas representações da cultura e da religiosidade popular local. Este nos parece um elemento fundamental ao se considerar a importância de a escola incluir esses saberes em seu currículo diante do conhecimento das práticas educativas presentes nos processos de celebração do Boi de Janeiro na Folia de Reis e da observação sobre quais dessas práticas podem ser incorporadas aos fazeres pedagógicos adotados pela escola. As entrevistas nos possibilitaram algumas percepções sobre o objeto dessa pesquisa, que emergiram das vozes das professoras e professores.

A ida do Boi à escola ou a inclusão do tema para estudo não consta de nenhum plano, projeto ou proposição formal a ser observada pela escola. A esse respeito, os professores e professoras relatam apenas eventos pontuais. Talvez por isso a entrevista tenha suscitado reflexões em todos eles que, de modo geral, buscaram responder às perguntas em duas vias: respondendo tanto à entrevistadora como a si mesmas(os), o que revela uma necessidade latente de trazer os temas do cotidiano da comunidade, ainda que como temas transversais, para as práticas escolares, remetendo-nos à ideia de patrimônio cultural como ponte entre a cultura popular e comunitária e a cultura letrada e erudita. Nesse sentido, é necessária a reflexão sobre a dimensão política da prática pedagógica em que tanto a inclusão quanto a exclusão refletem os produtos sociais de uma sociedade.

Em relação à inclusão da temática da Folia e do Boi de Janeiro na prática pedagógica, percebemos que há alguns desafios a serem superados, uma vez que professores e professoras revelam o estranhamento do tema às instâncias administrativas e ao currículo escolar. Perante os relatos dos professores, concluímos que a iniciativa de trazer a temática para o interior da escola é uma ação de um “professor ou da bibliotecária” e não envolve a escola como um todo. O fato da Folia e do Boi de Janeiro não integrarem o currículo escolar e não constarem no PPP

da escola tem consequências sobre a postura educacional ali adotada, em que se percebe a presença da manifestação cultural do Boi de Janeiro como uma prática que pode “causar tumulto na escola”, ou seja, desorganizar a dinâmica pré-estabelecida de ensino ali estabelecida. Essa postura, atrelada à visão estática do currículo, acaba por promover a exaltação de outros saberes em detrimento dos acontecimentos culturais que marcam o cotidiano dos alunos. A iniciativa de alguns docentes é restringida sob o argumento de que a escola já realizava “muito evento”, alusão às datas comemorativas já definidas no calendário escolar, refletindo na carga horária do professor para trabalhar os conteúdos tradicionais. Apesar das contradições que envolvem a temática na escola, os professores participantes desta pesquisa reconhecem a importância da Folia do Boi como elemento agregador, reportando-se à memória coletiva local, aos significados atribuídos à Folia, assim como às possibilidades de evidenciar os múltiplos aprendizados que constituem a identidade daqueles que celebram o dia de Santo Reis, contidas nas celebrações da Folia dos Coquis em Rubim, Minas Gerais.

Os saberes locais existentes na manifestação cultural Boi de Janeiro contém uma enorme riqueza e constituem espaços sociais de aprendizagens. Acreditamos que esses saberes podem ser incorporados às práticas pedagógicas e transversalizar o currículo escolar, assim sendo, alicerçadas em nossa convicção desta possibilidade, recomendamos que isso seja feito no que se refere ao currículo da EMCMF, *locus* de realização desta pesquisa.

Sugerimos que o tema seja abordado com a importância devida na escola local, e que também possa ser referência para outras manifestações da cultura popular que fazem parte da sociabilidade e educação de crianças e adultos que coabitam, por meio dos sujeitos sociais envolvidos, muitas vezes, silenciadamente, no espaço escolar.

Nesse sentido, esperamos contribuir para a construção de um currículo vivo que, como cita Apple (2006), articule-se com o bem-comum⁷⁰, cujo princípio se ancora na premissa de que “nenhum ato desumano deve ser usado como um atalho para um dia melhor”, e que

[a] cada passo do caminho qualquer programa social, no caso a escola, será julgado de acordo com a possibilidade de que resulte na conexão entre igualdade, compartilhamento, dignidade pessoal, segurança, liberdade e cuidado (APPLE, 2006, p. 23).

⁷⁰ Apple (2006, p. 23) referindo-se a Raskin, em *The Common Good*, publicado pela primeira vez em 1986, afirma que o pensador e ativista Marcus Raskin, vai além dos limites e falhas do socialismo e do capitalismo para uma teoria original de reconstrução social para uma sociedade humana. Para tanto, apresenta alternativas concretas para a educação, saúde, economia e segurança nacional, ele desenvolve uma nova concepção de democracia e Estado de Direito em relação ao nosso bem comum. Disponível em <https://www.perlego.com/book/1480015/the-common-good-its-politics-policies-and-philosophy-pdf>. Acesso em: 14 out. 2020

As raízes culturais de um povo não podem se perder no tempo e a escola tem o dever ético de, por meio de suas práticas escolares, cartografar as manifestações que dizem das identidades deste povo.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação qualitativa em educação**. Coimbra Universty Press, 2013
- AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. **A técnica da análise de conteúdo**. In: AMADO, João (Coord.). Manual de Investigação qualitativa em educação. Coimbra Universty Press, 2013, p. 301-355.
- AMADO, João; FERREIRA, Sônia. **A entrevista na investigação educacional**. In: AMADO, João (coord.). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Coimbra University Press, 2013, p. 207-229.
- AMADO, João; FREIRE Isabel. **Estudo de caso na investigação em educação**. In: AMADO, João (coord.). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Coimbra University Press, 2013, p. 121-143.
- ANDRADE, Bruno Mateus Pereira de. **O sertão do Jequitinhonha**: demografia e família nas matas São Miguel do Jequitinhonha (1889-1911). 2011. 96 f. Monografia (Bacharelado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2011.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANTES, Valéria Amorim; GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume (org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-164.
- ÁVILA, Carla Cristina Oliveira; SANTOS, Inaicyra Falcão. **Itinerâncias e inter-heranças**: cultura popular, rizoma e processo de criação em dança contemporânea, Salvador, 2010. Consulta realizada em 10/01/2021 artigo disponível em <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24826.pdf>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). O currículo nos limiars do contemporâneo. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 159-176.
- BITTER, Daniel. **A bandeira e a máscara**: estudo sobre a circulação de objetos rituais nas folias de reis. 2008. 191 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1982.

BOI de janeiro: tradição & alegria. Direção: Gabriel Vieira e Will Nascimento. Pedra Azul: Projeto Juventude em Foco, 2016. DVD (ca. 15 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9gED6XqzNww>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-10.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A folia de reis de Mossâmedes**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Funarte, 1977. (Coleção Cadernos de Folclore, 20).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura, cultura popular, folclore**. [S. l: s. n], 2004

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017. Disponível em: https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/o_que_ed_popular.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sacerdotes de viola: rituais religiosos do catolicismo popular em São Paulo e Minas Gerais**. Petrópolis: Vozes, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte, educação. In: SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância, 2008.

BRASIL, IPHAN. **Folias de Reis Devotos dos Magos**. <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/989> Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Art. 216**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/constituicao_federal_art_216.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.753, de 12 de abril de 2006**. Promulga a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada em Paris, em 17 de outubro de 2003, e assinada em 3 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. **Diretrizes para Operacionalização da Política Cultural do MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Cultura, 1981. Disponível em: <http://sites.funarte.gov.br/vozessp/wp-content/uploads/2017/09/Diretrizes-pol%C3%ADticas-culturais-do-MEC-1981.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Glossário da cultura**. Brasília, DF: Ministério da Cultura/Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais, 2013. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/apresentacao>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Patrimônio Imaterial**. Brasília, DF: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), [2014]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. **Patrimônio Imaterial**: disposições constitucionais, normas correlatas, bens imateriais registrados. Organizado por Flávia Lima e Alves. Brasília, DF: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2762, de 2003**. Institui o dia 31 de Outubro como o Dia do Saci e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BE65FFE99D6EF30C2F714585CFDF239D.node2?codteor=193867&filename=Avulso+-PL+2762/2003. Acesso em: 22 mar. 2021.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore do Brasil**: pesquisas e notas. Rio de Janeiro/São Paulo: Fundo de Cultura, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1984.

CHAGAS, Mario. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. **Patrimônio – Revista Eletrônica do Iphan**, Rio de Janeiro, n. 4, 2006.

CORRÊA, Juliana Aparecida Garcia. **De reinados e de reisados: festa, vida social e experiência coletiva em Justinópolis/MG**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CORTEJO de Culturas Populares do Vale do Jequitinhonha no Festival 2015.

Publicado pelo canal Minas Life. Salto da Divisa: [S. n.], 2016. 1 vídeo (6 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tbRToDcKBEE>. Acesso em: 29 mar. 2020.

CRUSÓE, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras**. Curitiba: CRV, 2014.

FÁVERO, Claudenir; MONTEIRO, Fernanda Testa. Disputas territoriais no Vale do Jequitinhonha: uma leitura pelas transformações nas paisagens. **Revista Agriculturas**, v. 11, n. 3, out. 2014. Disponível em: http://aspta.redelivre.org.br/files/2019/09/Agriculturas_V11N3_1_Jequitinhonha.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

FLORENCIO, Sônia. et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. 2 ed. rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

FLORIANO, Mariana. **Expandindo o Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI) para crianças: a formação do diretor e a pesquisa de campo das festividades de boi no Brasil**. 2018. 459 p. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kU2Im-BQQHc&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Da modernização à participação: a política federal de preservação nos anos 70 e 80. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 153-163, 1997.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da “pedra e cal”: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A/Lamparina, 2003. p. 56-76.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, ano 19, n. 109, p. 30-35, jan./fev. 2013.

FRANCISCO, Roberto Soares. Contadores de histórias, vaqueiros e um boi encantado: narrativas orais e cultura popular em uma Estória de Amor, de Guimarães Rosa. **Cenários**, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 79-98, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 17 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, ano IV, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1127> Acesso em: 3 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio Histórico Cultural** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 93-124.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.7.7 – 2020. Disponível em <file:///C:/Users/albav/Downloads/3259-Texto%20do%20artigo-9796-2-10-20200507.pdf> Acesso em: out. 2020

GOMES, Nubia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Do presépio à balança**: representações sociais da vida religiosa. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, Maria Célia da Silva. **As folias de reis de João Pinheiro**: Performances e Identidade Sertaneja no Noroeste mineiro. 2010. 255 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. 2. ed. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

IEPHA. **Dossiê para registro das Folias de Minas do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: IEPHA-MG, 2016. Disponível em <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/component/phocadownload/category/21-as-folias-de-minas?download=18:dossie-de-registro-das-folias-de-minas>. Acesso em: 21 out. 2018.

IPHAN. **Educação patrimonial** – Programa Mais Educação. Brasília: IPHAN/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica: [2013]. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

IPHAN. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Redação de FLORÊNCIO, Sônia *et al.* 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Iphan/Daf/Ceduc, 2014.

IPHAN. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: IPHAN, **Inventário Nacional de Referências Culturais**: manual de aplicação. Brasília: IPHAN/MinC/DID, 2000. p. 111-120.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. **O negro e o garimpo em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1985.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. **O negro e o garimpo em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1985.

MAGALHÃES, Daniel Lima. **Cancioneiro do Jequitinhonha** :160 partituras para flauta. Belo Horizonte, 2010.

MAGALHÃES, Daniel Lima. **Cancioneiro do Jequitinhonha**: 160 partituras para flauta. Belo Horizonte, 2010.

MARTINS, L. D.; DUTRA, S. F. Os saberes da folia: aprendizagens em contextos não escolares. In.: IX Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação e I SICEA Internacional, 2015, Juiz de Fora. **IX Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação e I SICEA Internacional**: os desafios da formação docente e a qualidade do ensino na escola contemporânea. Juiz de Fora: Caixa Escolar do Colégio de Aplicação João XXIII, 2015. v. 01. p. 2070-2079.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **O léxico de Guimarães**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

MATTOS, Izabel Missagia de. Povos em movimento nos sertões do Leste (Minas Gerais, 1750-1850). **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Débats, mis en ligne le 30 jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.62637>. Acesso em: 04 out. 2020.

MELO, Rosilene Alves de. **Saberes e formas de expressão** - patrimônios de todos nós. In Fascículo nº 02 – Parte integrante do projeto Formação de Mediadores de Educação Patrimonial, em decorrência do Termo de Fomento celebrado entre a Fundação Demócrito Rocha e a Secretaria Municipal de Cultura de Fortaleza, sob o nº 02/2019.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro-Posições | v. 25,

n. 3 (75) | p. 45-62 | set./dez. 2014 Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503> Acesso em: out. 2019.

MINAS GERAIS. **Constituição Estadual de 1989**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1989. Disponível em: www.almg.gov.br. Acesso em: out. 2018.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 42505, de 15 de abril de 2002**. Institui as formas de registros de bens culturais de natureza imaterial ou intangível que constituem patrimônio cultural de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2002. Disponível em: www.almg.gov.br. Acesso em: out. 2018.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Antônio de Paiva. A cultura do povo do Vale do Jequitinhonha. **Boletim da Comissão Mineira de Folclore**, Belo Horizonte, ano 11, n. 14, ago. 1991 (segunda edição: 2019).

MOURA, Antônio de Paiva. Bailados dramáticos natalinos. In: FUNARI, Pedro Paulo; PINSKY, Jaime. **Turismo e Patrimônio Cultural**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 35-52.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos; FILHO, Vagner Silva Ramos. **Afinal, o que é patrimônio?** conceitos e suas trajetórias. Curso Formação de Mediadores de Educação para Patrimônio / vários autores; organizado por Raymundo Netto; coordenação de Cristina Rodrigues Holanda; ilustrado por Daniel Dias. - Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2020.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro Nogueira. **Cidade Educadora – Cultura – Educação Integral**. 2015. Disponível em <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/07/07/educacao-patrimonial-e-aprender-com-o-mundo-e-a-cultura-que-construimos/> Acesso em: 21 jun. 2019.

NOGUEIRA, Wanderleia Silva. **A festa de folia de reis em Quirinópolis**: lugar de memória 1918-2010. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e da Terra) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

OLIVEIRA, Maria Amália. Folia de reis em São João Marcos (RJ): aspectos de uma identidade cultural em um processo de patrimonialização. **e-cadernos CES**, n. 21, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1791>. Acesso em: 19 set. 2018.

PASSARELLI, Ulisses. **Tipologia dos reisados brasileiros**: estudo preliminar. Natal: [S. n.], 2006. Disponível em: www.csr.xpg.com.br/tipologia.doc. Acesso em: 21 jan. 2020.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **O que é Patrimônio Cultural Imaterial** – São Paulo: Brasiliense, 2008. – (Coleção primeiros passos; 331).

PEREIRA, Júnia Sales *et al.* **Escola e museus**: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus/Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Cefor, 2007.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, Colima, Época III, v. XXIII, n. esp. III, p. 161-190, 2017.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Saberes em festa**: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. Goiânia: Ed. da UCG/Kelps, 2009.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Salto para o futuro**: aprender e ensinar nas festas populares. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/PC%20User/Desktop/mestrado/sele%C3%A7%C3%A3o/Artigo%20-%20Jadir%20de%20Moraes%20Pessoa%20-%202007.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

POEL, Francisco van der. **Dicionário da religiosidade popular**: cultura e religião no Brasil. Curitiba: Nossa Cultura, 2013.

POEL, Francisco Van Der. **Dicionário da religiosidade popular**: cultura e religião no Brasil. Curitiba: Nossa Cultura, 2013.

POLO JEQUITINHONHA. UFMG. Sobre o Vale do Jequitinhonha. **Plano de Desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha** – Fundação João Pinheiro, 2021. Disponível em: <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/o-vale/sobre-o-vale-do-jequitinhonha/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

PROJETO Político Pedagógico. Rubim/MG: Escola Municipal Coronel Melvino Ferraz, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZO, Doriane. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 2009. (Cadernos PDE) Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_educacao_fisica_md_doriane_rizzo.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

ROSA, João Guimarães. **Manuelzão e Miguilim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SACRISTÁN; J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 352.

SANTANA, Rogério. **O ciclo do gado na literatura brasileira**. In: XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências. 11., 2008, São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/040/ROGERIO_SANTANA.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

SANTIAGO, Luiz. **Boi de Janeiro**: tradição e alegria. (Vídeo). Canal do YouTube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9gED6XqzNww>. Acesso em: 21 mar. 2020.

SANTIAGO, Luiz. **Os meninos e o boi**. Direção: Márcio Pereira. [S.l.]: Zenólia Filmes, 2014. (30 min).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud.* – CEBRAP, São Paulo, n. 79, nov. 2007, pdf, p. 71-94.

SANTOS, M. E. G dos; CAMARGO, P. M. Comunidades Quilombolas de Minas Gerais no Século XXI – História e Resistência. Organizado por Centro de documentação Elóy Ferreira da Silva. Belo Horizonte: Autentica/CEDEFES, 2008.

SANTOS, M. E. G dos; CAMARGO, P. M. **Comunidades Quilombolas de Minas Gerais no Século XXI – História e Resistência**. Organizado por Centro de documentação Elóy Ferreira da Silva. Belo Horizonte: Autentica/CEDEFES, 2008.

SILVA, Affonso Furtado da. **Reis magos**: história, arte, tradições. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2006.

SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SOARES, Cecília C. Moreira; CRUZÓE, Nilma Margarida de Castro. O uso da memória como metodologia de pesquisa em educação. *In*: CRUZÓE, Nilma Margarida de Castro; AMADO, João (org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 39-59.

SOUSA, Antônio Cícero de. Prefácio. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 7-10.

SOUZA, João Valdir Alves de; HENRIQUES, Márcio Simeone (org.). **Vale do Jequitinhonha**: formação histórica, populações e movimentos. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

SOUZA, José Moreira de. De magos a reis; de Reis a Santos: vivam os Santos Reis. **CARRANCA**: Órgão Informativo da Comissão Mineira de Folclore, p. 3-5, out./dez. 2016.

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. Folia de reis: comunidades responsáveis por uma nova organização social. *In*: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [S. n.], 2011. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300454883_ARQUIVO_ArquivoparaANPUH2011.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

STRECK, Danilo R. Qual conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **O que não é educação patrimonial**: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In*: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (org.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB/Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 38-47. (Caderno Temático, 5).

TORRES, Lucia Beatriz; CAVALCANTE, Rafael. Festas de Santos Reis: aprender é (re) viver. In: SILVA. René Marc da Costa (org.) **Cultura popular e educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância, 2008. p. 199-209.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 1 ed. 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO, CICH. **Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage**. Paris, 17 October. 2003. Documento originalmente publicado pela UNESCO sobre o título Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Tradução feita pelo Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=yin,+2015&ots=-l5glIE_rD&sig=PBnpsbmcOOodyqN4YgncANSLJUE#v=onepage&q=yin%2C%202015&f=false. Acesso em: 29 maio 2020.

ANEXOS

Anexo 1 — Roteiro de entrevista semiestruturada**Identificação (opcional):****Formação:****Atuação;****Idade: Sexo:****a) Para os professores**

- 13) Qual seu nome e sua idade?
- 14) Qual a sua formação?
- 15) Em qual série você atua?
- 16) Você conhece a folia de reis?
- 17) Qual a sua percepção sobre a prática cultural Folia de Reis?
- 18) Você considera a folia de reis um patrimônio cultural da cidade de Rubim? Por quê?
- 19) A folia de reis pode ser considerada uma prática educativa dentro da escola? Em sua opinião o currículo da escola contempla essa prática cultural?
- 20) A gestão escolar se compromete em promover atividades que contemplem os saberes locais?
- 21) Como você vê a relação da comunidade com a Folia de Reis?
- 22) Você conhece o programa de educação patrimonial? E as orientações da BNCC, do MEC para a inclusão dos aspectos culturais e regionais no currículo? Do artigo 216 da Constituição Federal?
- 23) Como os alunos lidam com essa prática na escola?
- 24) Com qual frequência a escola solicita a apresentação da Folia na escola?
- 25) Há outras informações que você queira dar e que eu tenha perguntado?

Anexo 2 — Roteiro de entrevista semiestruturada

Identificação (opcional):

Formação:

Profissão:

Idade: Sexo:

Bloco foliões

- 1) Quando você conheceu a Folia de Reis?
- 2) Qual a sua participação nessa festa?
- 3) Quais as dificuldades que a Folia de Reis enfrenta ou enfrentou na cidade?
- 4) Existe diferença entre a Folia de Reis e o Boi de Janeiro?
- 5) O que há de religioso na representação do Boi?
- 6) Você acha que a folia educa? De que maneira?
- 7) Qual a importância dessa prática para a comunidade rubinense?
- 8) Vocês são convidados para irem à escola? Quando? Quem convida?
- 9) O que vocês acham da escola?
- 10) Você frequentou escola? Quando? Como foi?

