



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

LAÉDSON CARLOS SILVA BRITO

**SÃO JOÃO NA ESCOLA: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA MANTER VIVA A
CULTURA**

IMPERATRIZ - MA
2025

LAÉDSON CARLOS SILVA BRITO

**SÃO JOÃO NA ESCOLA: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA MANTER VIVA A
CULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais - PPGEPE, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação e Práticas Educativas.

Orientador: Profº. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli

Área do conhecimento: Ciências Humanas

Subárea de conhecimento: Educação

Área de concentração: Pluriculturalidade,
Interculturalidade e Práticas Educativas
interdisciplinares.

IMPERATRIZ - MA
2025

LAÉDSON CARLOS SILVA BRITO

SÃO JOÃO NA ESCOLA: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA MANTER VIVA A CULTURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais - PPGEPE, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação e Práticas Educativas.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão (PPGEPE/UFMA)

Prof.º Dr. Domingos Alves de Almeida (Coorientador)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof.º Dr. Hugo Menezes Neto (Membro titular externo)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Prof.º Dr. Murilson Baia Monteiro (Membro titular externo)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.º Dr. Nertan Dias Silva Maia (Membro titular interno)
Universidade Federal do Maranhão (PPGEPE/UFMA)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva Brito, Laédson Carlos.

SÃO JOÃO NA ESCOLA: : práticas Educativas para Manter
Viva a Cultura / Laédson Carlos Silva Brito. - 2025.
142 p.

Coorientador(a) 1: Domingos Alves de Almeida.

Orientador(a): Witembergue Gomes Zaparoli.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz - Ma, 2025.

1. São João Na Escola. 2. Práticas Educativas. 3.
Interdisciplinaridade. 4. Identidade. 5. Patrimônio
Cultural. I. Alves de Almeida, Domingos. II. Gomes
Zaparoli, Witembergue. III. Título.

DEDICO ESTE TRABALHO

...À **Dona da Luz**¹,
 Clarão de amor sem fim...
 Memória que reluz,
 Do céu olhai por mim.

Avó querida, que em brilho se desfaz,
 de mil janeiros, um tempo que não jaz.
Centenária e forte, de fibra e vigor!
 Que a vida não dobre, e a morte não lhe cause dor.

Mulher nordestina **arretada**,
Maria Sim Sinhô!
Matriarca valente, sábia, leoa e leal
 de alma reluzente, saúde sem igual.

De sina amarga, mas **coração gigante**,
 Viúva e analfabeta, de **amor inebriante**.
 Pela família, viveu de pura afeição,
Artista nata, tecelã de emoção.

Em cada tapete, **sua história tecia**,
 Nos deu sustento, casa, e um lar que **irradia**.
 Nos deu alento, e partiu **serena**,
 qual flor que se **acena**,

Saudade que fica.



Dona da Luz, in memoriam

...E aos **artistas**, de **alma em flor**, herdeiros da arte,
 Que o sangue da cultura em suas veias reparte.
Semeadores de sonhos, de saber e de luz,
 Que tecem o humano, com fibra e com cruz.
Guardiões da memória, chama que não se apaga,
 Que a herança ancestral ilumine cada saga.
...Ao eterno, ao Divino,
...Aos Santos Juninos.

¹ Maria da Luz Silva, avó paterna, nasceu em 12/10/1920 e faleceu em 20/09/2022. Mãe solo de 10 filhos de genitores diferentes. De dedicação exemplar. Responsável por grande parte de nossa educação e criação familiar.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, fruto de dedicação, pesquisa e muitas reflexões, não seria possível sem o apoio e a colaboração de seres de luz. Neste compasso, de coração, agradeço à força divina que tudo provê, guia e ilumina, por me conceder a oportunidade de acessar o ensino superior, de persistir no caminho da pós-graduação, e de concluir esta etapa tão sonhada e importante em minha trajetória de vida.

Ao meu querido orientador, Prof.º Dr.º Witembergue Gomes Zapparoli, pelo zelo, paciência, confiança e incentivo constantes. Seus conhecimentos, sua orientação precisa e seu olhar crítico nesta jornada foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Agradeço, especialmente, pela disponibilidade e acolhimento, que me permitiram trilhar este caminho com segurança e entusiasmo. Ao meu co-orientador, Prof.º Dr.º Domingos Alves de Almeida, pela hombridade, generosidade e, acima de tudo, pela amizade que me dedicou durante esta jornada. Seu apoio, sua compreensão e seu bom humor foram faróis que iluminam o caminho, dando força para enfrentar os desafios e seguir em frente sem desanimar.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais - PPGEPE, pelos ensinamentos valiosos, pelas discussões instigantes e pela contribuição para minha formação acadêmica e profissional. Aos meus colegas de mestrado, pela amizade, companheirismo e trocas de experiências. Agradeço pelas horas de estudo compartilhadas, pelas conversas enriquecedoras e pelo apoio mútuo nos momentos desafiadores. Vocês tornaram esse caminho leve e cheio de inspiração.

Minha profunda gratidão à Universidade Federal do Maranhão, instituição que me proporcionou um ambiente de aprendizado e crescimento, e a todos que fazem parte desta comunidade acadêmica que, de diversas formas, contribuíram para os nossos encontros: os guardas da guarita, as “tias” da limpeza, os bibliotecários, os técnicos do T.I, secretários e coordenadores de departamentos, sempre dispostos a auxiliar.

Aos participantes da pesquisa, por sua generosidade em compartilhar suas histórias, suas vivências e seus conhecimentos. Agradeço pela confiança depositada em mim e por contribuírem significativamente para a construção deste trabalho.

À minha família, pelo amor incondicional, pela compreensão e apoio em todas as etapas da minha vida, em especial nesta jornada. Agradeço aos meus pais, Maria Edna Ferreira Silva e Luís Carlos da Silva Brito, por me incentivarem a buscar sonhos e darem a base para trilhar um caminho profissional com responsabilidade, ética, justiça, respeito e

profissionalismo. Agradeço também aos meus irmãos, Layane Karla Silva Brito e Lailton Carlos Silva Brito, pela força, incentivo, otimismo, carinho e torcida constante.

De maneira especial, meu profundo agradecimento ao meu amigo, Francisco Messias da Silva, que me estendeu a mão em diversos momentos desafiadores da minha vida. Que nunca mediu esforços para me ajudar, intercedendo e abrindo portas para que eu vencesse. Acima de tudo, acreditou em mim, no meu potencial humano e profissional, e me possibilitou conciliar o trabalho e os estudos durante as duas graduações e este mestrado, com flexibilidade e compreensão. Sua amizade sincera e seu apoio incondicional foram essenciais para que eu superasse as dificuldades e concluísse esta etapa tão importante da minha vida.

Agradeço, de maneira profunda, à minha amiga e irmã de alma, Deusivania Sousa. Que nos momentos mais difíceis da vida, se fez presente. Quando a escuridão bateu sobre mim, a vontade de viver se esvaiu. Ela foi a luz que me guiou de volta. Ela segurou a minha mão com firmeza e disse que não a soltaria por nada, e cumpriu sua promessa. Com paciência e amor, ela me conduziu por caminhos difíceis, me amparando nos momentos de fragilidade e vulnerabilidade, me encorajando a cada passo. Com depressão, preferi a morte a lidar com as sequelas de uma ausência de esperança. Ela me mostrou que a vida valia a pena. Sua presença constante, seu apoio incondicional e sua fé inabalável compartilhadas comigo foram essenciais para a superação de turbulências. Reencontrei o caminho da vida. Serei eternamente grato por sua amizade, por sua força e por seu amor.

Aos meus amigos mais chegados que irmãos, Felipe Gomes Rodrigues, Erlane Vieira, Victor Sabbag e Fernanda Bianchini, fiéis escudeiros, que foram abrigo, acolhimento, cumplicidade, presença constante, apoio nos momentos difíceis e alegria compartilhada. Agradeço por acreditarem em mim, mesmo eu achando que não daria certo.

Por fim, agradeço ao autêntico e genuíno amor da minha vida, Jhonata Sousa Silva, que me fez sonhar e reviver projetos que eu imaginava não existirem mais. Que chegou na contramão da minha vida, num momento inesperado e desafiador de pandemia da Covid-19, e transformou meu mundo completamente. Se tornou meu melhor amigo, companheiro, namorado, parceiro, esposo, e a cada dia me mostra o verdadeiro significado do amor. Nos momentos difíceis, de ansiedade, desespero, choro e angústia, foi meu sustento, meu porto seguro, acolhendo-me com paciência e compreensão. Apesar da dor, soube lidar com nossas crises existenciais, incentivando-me a superar os obstáculos e encontrar luz em meio à escuridão. Que faz de mim a pessoa mais amada do mundo. E a todos que, indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu mais sincero OBRIGADO!

RESUMO

Laédson Carlos Silva Brito. SÃO JOÃO NA ESCOLA: práticas educativas para manter viva a cultura.

LINHA DE PESQUISA: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

O presente trabalho, intitulado “São João na Escola: práticas educativas para manter viva a cultura”, integra a linha de pesquisa Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Interdisciplinares do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A investigação nasce da constatação de que, embora as festas juninas constituam um dos mais expressivos patrimônios imateriais brasileiros, ainda são tratadas de modo superficial no espaço escolar, geralmente restritas a eventos comemorativos e pouco articuladas ao currículo. Diante dessa lacuna, o estudo se orienta pela seguinte questão central: como integrar o São João ao ambiente escolar como prática educativa interdisciplinar, promotora de identidade, pertencimento e preservação cultural? O objetivo geral consiste em compreender de que modo as práticas educativas em torno da celebração do São João, tanto no espaço formal do currículo quanto nas ações extracurriculares, contribuem para a valorização das festas juninas enquanto identidade e patrimônio cultural, articulando cultura, território e aprendizagem significativa. A fundamentação teórica dialoga com Paulo Freire (1996; 2011), ao compreender a cultura como leitura de mundo; Brandão (1986; 2002), ao reconhecer a educação como fenômeno social e comunitário; Candau (2012; 2016) e Fleuri (2018), ao discutir interculturalidade crítica; Hernández (1998; 2000), Fazenda (2011) e Moura (2018), na defesa da pedagogia de projetos e da interdisciplinaridade; Morin (2000; 2002) e Moraes (2020), no debate sobre complexidade; e ainda com Cuche (1999), Câmara Cascudo (2001), Campos (2007) e Chianca (2009), que iluminam a compreensão da cultura popular e das tradições juninas. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa-ação em espiral (Thiollent, 2011), desenvolvida na Escola Municipal Leôncio Pires Dourado, em Imperatriz-MA, e sustentada pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os dados foram produzidos por meio de questionários semi estruturados, observação participante, rodas de conversa e registros de campo, envolvendo professores e estudantes do 8º e 9º anos. A análise revelou tensões religiosas e culturais, desafios curriculares, fragilidades do PPP e, ao mesmo tempo, potentes experiências formativas emergidas de práticas interdisciplinares, ateliês de criação, ensaios da quadrilha junina, oficinas e ações com a rede de proteção. Como resultado técnico-científico, elaborou-se um Produto Educacional: um Projeto Pedagógico Interdisciplinar de São João, inspirado na Pedagogia de Projetos (Hernández, 1998), que sistematiza um conjunto de práticas educativas culturais, críticas e criativas, propondo a festa junina como eixo articulador do currículo, dispositivo de proteção social e estratégia de valorização do patrimônio cultural. Conclui-se que, quando o São João adentra a escola como prática pedagógica planejada, dialógica e intercultural, ele reencanta o currículo, fortalece vínculos, convoca o protagonismo dos estudantes e promove aprendizagens significativas ancoradas na identidade e na memória coletiva. Assim, a festa ultrapassa o caráter recreativo e se afirma como ação formativa, espaço de resistência cultural e campo legítimo de produção de conhecimento, capaz de manter viva a cultura e ampliar horizontes educativos no contexto da escola pública brasileira.

Palavras-chave: São João na escola; práticas educativas; interculturalidade; interdisciplinaridade; identidade e patrimônio cultural.

ABSTRACT

Laédson Carlos Silva Brito. SÃO JOÃO AT SCHOOL: educational practices to keep the culture alive.

RESEARCH LINE: Pluricultural, Intercultural and Interdisciplinary Educational Practices.

The present work, entitled “São João at School: Educational Practices to Keep Culture Alive,” is part of the research line Pluricultural, Intercultural, and Interdisciplinary Practices of the Graduate Program in Education and Educational Practices (PPGEPE) at the Federal University of Maranhão (UFMA). The investigation arises from the realization that, although the festas juninas constitute one of Brazil’s most expressive forms of intangible cultural heritage, they are still treated superficially within schools, generally restricted to commemorative events and scarcely articulated with the curriculum. In view of this gap, the study is guided by the following central question: how can São João be integrated into the school environment as an interdisciplinary educational practice that promotes identity, belonging, and cultural preservation? The general objective is to understand how educational practices surrounding the celebration of São João, both in the formal space of the curriculum and in extracurricular actions, contribute to valuing festas juninas as identity and cultural heritage, articulating culture, territory, and meaningful learning. The theoretical framework dialogues with Paulo Freire (1996; 2011), in understanding culture as a reading of the world; Brandão (1986; 2002), in recognizing education as a social and community phenomenon; Candau (2012; 2016) and Fleuri (2018), in discussing critical interculturality; Hernández (1998; 2000), Fazenda (2011), and Moura (2018), in defense of project-based pedagogy and interdisciplinarity; Morin (2000; 2002) and Moraes (2020), in debates on complexity; and Cuche (1999), Câmara Cascudo (2001), Campos (2007), and Chianca (2009), whose works illuminate understandings of popular culture and junine traditions. The research adopted a qualitative approach, grounded in spiral action research (Thiollent, 2011), carried out at Escola Municipal Leônicio Pires Dourado in Imperatriz, Maranhão, and supported by Content Analysis (Bardin, 2016). Data were produced through semi-structured questionnaires, participant observation, conversation circles, and field notes involving 8th- and 9th-grade teachers and students. The analysis revealed religious and cultural tensions, curricular challenges, fragilities in the school’s PPP (Pedagogical Political Project), and, simultaneously, powerful formative experiences emerging from interdisciplinary practices, creative ateliers, quadrilha rehearsals, workshops, and actions involving the child protection network. As a technical-scientific outcome, an Educational Product was developed: an Interdisciplinary Pedagogical Project for São João, inspired by Project-Based Pedagogy (Hernández, 1998), which systematizes a set of cultural, critical, and creative educational practices, proposing the “festa junina” as a curricular integrating axis, a social protection device, and a strategy for valuing cultural heritage. The study concludes that when São João enters the school as a planned, dialogical, and intercultural pedagogical practice, it re-enchants the curriculum, strengthens bonds, calls forth student protagonism, and promotes meaningful learning anchored in identity and collective memory. Thus, the celebration transcends its recreational character and becomes a formative action, a space of cultural resistance, and a legitimate field of knowledge production, capable of keeping culture alive and expanding educational horizons within the Brazilian public school context.

Keywords: São João at school; educational practices; interculturality; interdisciplinarity; identity and cultural heritage.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Um dos poucos registros da minha primeira infância (1993).....	25
Figura 2: Participação na festa junina da Escola Municipal Leôncio Pires Dourado (1998)...	31
Figura 3: Participação no teatro da Via Sacra, Igreja Santa Teresa D'Ávila (2015).....	32
Figura 4: Atuação como acólito da paróquia de São Francisco de Assis (2004).....	34
Figura 5: Participação dos ensaios da quadrilha do bairro (2008).....	36
Figura 6: 1ª apresentação como Rei da Junina Arrasta Pé (2008).....	37
Figura 7: Apresentação teatral na UEMA sobre Literatura Africana, curso de Letras (2012)...	38
Figura 8: Publicação no Jornal O Progresso sobre o Projeto de Oficinas (2016).....	41
Figura 9: Voluntário no Projeto de Oficinas de Leitura e Produção Textual na UPRI (2019)...	42
Figura 10: Recebimento de Premiação da Secretaria Estadual de Direitos Humanos e Participação Popular do Maranhão - SEDIHPOP (2020).....	42
Figura 11: Diplomação de Bacharelado em Direito - Advogado OAB/MA Nº 30.075.....	43
Figura 12: Fachada da EMLPD.....	66
Figura 13: O espaço escolar e a recepção do pesquisador pela coordenadora pedagógica....	76
Figura 14: Reunião de Planejamento Pedagógico do 1º bimestre de 2024.....	77
Figura 15: Apresentação do Projeto “São João na Escola” ao corpo docente da escola.....	79
Figura 16: Apresentação da Pesquisa-ação para os alunos da Escola Mun. LPD.....	82
Figura 17: Dinâmicas de integração e primeiros ensaios da Junina LPD.....	88
Figura 18: Aluno autista participando de jogos teatrais e atividades de coordenação motora...	89
Figura 19: Ensaios da Junina após ateliê criativo para decoração de arranjos, saias e chapéus.....	89
Figura 20: Roda de conversa sobre respeito, preconceito e violência simbólica.....	90
Figura 21: Selo Unicef, Conselho Tutelar e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social no Projeto São João na Escola.....	91
Figura 22: Ação conjunta: família, escola e sociedade civil em parceria.....	92
Figura 23: Ateliê de Criação: Sororidade, uma questão de consciência.....	93
Figura 24: Ateliê Pedagógico de criação coletiva da apresentação da Junina LPD.....	94
Figura 25: Prática educativa interdisciplinar de Português, Arte e Literatura.....	95
Figura 26: Maquetes construídas no Ateliê de Criação para aplicação de saberes.....	95
Figura 27: Decoração no ambiente escolar construído no Ateliê de Criação após estudo e apresentação em sala.....	96
Figura 28: Material didático construído no Ateliê de Criação para apresentação/decoração...	97
Figura 29: Engajamento familiar no Ateliê de Construção Pedagógica - reciclagem.....	98
Figura 30: Momento de fraternidade pela aprovação na OAB (2024).....	99
Figura 31: Momento de planejamento de ações interdisciplinares na escola.....	100
Figura 32: 5º Momento: Avaliação do Projeto São João na escola.....	102
Figura 33: Culminância do Projeto “São João na Escola” no Arraiá Du Pindura U Saco...	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências da BNCC associadas ao trabalho pedagógico com as festas juninas na escola.....	52
Quadro 2: Caracterização Sintética do <i>Lócus</i> e dos Sujeitos da Pesquisa.....	68
Quadro 3: Etapas da pesquisa-ação na EMLP, segundo Thiollent (2011).....	73
Quadro 4: Categorias da Análise de Conteúdo.....	75
Quadro 5: Planejamento Interdisciplinar do Projeto “São João na Escola”.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
C.G	Competência Geral
CNFCP	Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular
DCTMA	Documento Curricular Territorial do Maranhão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMLPD	Escola Municipal Leôncio Pires Dourada
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSJE	Projeto São João na Escola
PTE	Produto Técnico Educacional
SEDIHPOP	Secretaria Estadual de Direitos Humanos e Participação Popular
SEMED	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
SEAMO	Secretaria Municipal de Administração e Modernização
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UPRI	Unidade Prisional de Ressocialização de Imperatriz

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ACENDENDO A CHAMA DA FESTA.....	14
CAPÍTULO 1 TRILHAS DA MEMÓRIA: EU CAÇADOR DE MIM.....	24
1.1 DEIXA EU ME APRESENTAR, QUE EU ACABEI DE CHEGAR.....	24
1.2 EU ALUNO: DO CHÃO DE CASA PARA O CHÃO DA ESCOLA.....	28
1.3 EU ARTISTA: O ENCONTRO COM A ARTE E O DESCOBRIMENTO DA CULTURA POPULAR NA ESCOLA.....	30
1.4 SINAIS DE RESISTÊNCIA: “TRAGO NO PEITO A ORAÇÃO DE MAÍNHA”.....	33
1.5 EU NA BUSCA DE MIM: “SOU FOGUEIRA DE SÃO JOÃO, BRASA QUE NÃO SE APAGA”	36
1.6 ENTRE PÁGINAS E CAMINHOS: DESBRAVANDO O CHÃO UNIVERSIDADE....	37
1.7 DEIXE-ME IR, PRECISO ANDAR, VOU POR AÍ A PROCURAR: RIR PRA NÃO CHORAR	39
1.8 CRESCE TUDO O QUE SE PLANTA.....	41
CAPÍTULO 2 RAÍZES DA TRADIÇÃO: HISTORICIZANDO AS FESTAS JUNINAS “AOS SANTOS JUNINOS, PEÇO LICENÇA PARA ADENTRAR ESSE ARRAIÁ”...44	44
2.1 NO BALANÇO DA HISTÓRIA: DESVENDANDO AS ORIGENS DAS FESTAS JUNINAS	44
2.2 IDENTIDADE E PERTENCIMENTO CULTURAL NAS FESTAS JUNINAS: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO	46
2.3 CULTURA E CULTURA POPULAR: CHÃO ONDE A FOGUEIRA SE ACENDE E A FESTA SE FAZ.....	47
2.4 DIVERSIDADE CULTURAL: AS CORES E OS RITMOS QUE ENFEITAM NOSSO ARRAIÁ.....	49
CAPÍTULO 3 FLORESCER DO SABER: AS FESTAS JUNINAS ADENTRAM A ESCOLA ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS.....	51
3.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIÁLOGO COM A BNCC E O DCTMA.....	51
3.1.1 Críticas e tensões em torno da BNCC.....	53
3.1.2 BNCC e DCTMA: convergências e contradições.....	54
3.2 EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR: TECENDO SABERES NA FESTA JUNINA....	55
3.3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UM CONVITE AO RESPEITO E À CONVIVÊNCIA	59
3.4 O PLANEJAMENTO NA DANÇA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS	61
3.5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: BRINCANDO E APRENDENDO NO CONTEXTO DO SÃO JOÃO.....	62
3.6 MODALIDADE NO FORMATO DE ATELIÊ DE CRIAÇÃO PEDAGÓGICA: MÃOS À OBRA NA CRIAÇÃO JUNINA.....	65
CAPÍTULO 4 COLHENDO OS FRUTOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES, OLHARES SOBRE A FESTA NA ESCOLA	68
4.1 O CHÃO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> E DOS SUJEITOS.....	68
4.2 O PPP DA EMLPD E SEUS CAMINHOS PARA A CULTURA.....	71
4.3 A NATUREZA DA PESQUISA: UM OLHAR QUALITATIVO SOBRE O VIVIDO....	73

4.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PESQUISA-AÇÃO E ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	74
4.4.1 Fundamentos e a espiral da Pesquisa-Ação.....	74
4.4.2 A Análise de Conteúdo como Trilha Interpretativa.....	74
4.4.3 Aspectos Éticos.....	77
4.4 Do diagnóstico à intervenção: momentos da pesquisa-ação.....	77
4.4.1 Primeiro Momento: Diagnóstico inicial, observação e reencontro com o berço.....	77
4.4.1.1 Ampliação do Diagnóstico Inicial: observação participante.....	84
4.4.2 Segundo Momento: Planejamento e novas perspectivas.....	84
4.4.3 Terceiro Momento: Ação e acompanhamento, abertura de novas possibilidades.....	86
4.4.3.1 Ateliês de criação pedagógica e início dos ensaios.....	90
4.4.3.2 A rede de proteção da criança e do adolescente entra na escola.....	94
4.4.3.3 Encontro de Damas: uma questão de sororidade.....	95
4.4.3.4 Construção coletiva do espetáculo: Viva! entre tradição e contemporaneidade.....	98
4.4.3.5 Práticas interdisciplinares em sala de aula.....	95
4.4.3.6 Famílias, decoração da escola e rifas: comunidade em movimento.....	101
4.4.3.7 Homenagem dos estudantes: vínculos, reconhecimento e sentido da escola.....	102
4.4.4 Quarto Momento: Acompanhamento e reflexão, sentidos, tensões e desafios do São João na escola.....	103
4.4.5 Quinto Momento: Avaliação do Projeto São João na Escola; o que dizem os participantes.....	104
4.4.5.1 Clareza e compreensão do projeto.....	104
4.4.5.2 Relevância pedagógica e benefícios observados.....	105
4.4.5.3 Planejamento, recursos e desafios.....	106
4.4.5.4 Interdisciplinaridade na prática.....	107
4.4.5.5 Participação dos alunos, cultura junina e comunidade.....	107
4.4.5.6 Sugestões e avaliação geral.....	109
4.5 Síntese interpretativa: o que nos dizem os frutos colhidos?.....	110
 5. PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA: PROJETO PEDAGÓGICO PARA MANTER VIVA A CULTURA NA ESCOLA.....	 113
 CONCLUSÃO ENCERRAMENTO DA FESTA JUNINA: QUE A TRADIÇÃO PERMANEÇA ACESA.....	 119
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	123
APÊNDICE B - PROJETO “SÃO JOÃO NA ESCOLA”.....	128
APÊNDICE C - AVALIAÇÃO DO PROJETO “SÃO JOÃO NA ESCOLA”.....	129
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	131
REFERÊNCIAS.....	136

INTRODUÇÃO | ACENDENDO A CHAMA DA FESTA

As festas juninas no Brasil desempenham um papel relevante na preservação das memórias culturais, folclóricas e religiosas, sendo responsáveis por fortalecer laços identitários e comunitários. Ao integrar as celebrações de Santo Antônio, São Pedro e São João ao espaço escolar, abre-se a possibilidade de promover não apenas momentos de sociabilidade, mas também práticas educativas inovadoras, contextualizadas e socialmente significativas. O São João na escola emerge, portanto, como oportunidade pedagógica de valorização da cultura popular, reconhecida como patrimônio cultural imaterial, e como recurso para a construção de conhecimentos interdisciplinares e interculturais.

Ao longo desta dissertação, optou-se por empregar a expressão “festas juninas” em sua forma plural e com letras minúsculas. Essa escolha não é apenas estilística, mas epistemológica: compreende-se esse fenômeno como expressão cultural múltipla, que assume diferentes formas a depender do contexto histórico, social e comunitário em que se insere. Como lembra Carlos Rodrigues Brandão (2002), a cultura popular é um processo vivo, reinventado cotidianamente pelas comunidades que a produzem, e não uma tradição fixa e cristalizada. Nesse sentido, a pluralidade legitima a diversidade de sentidos e experiências que constituem as festas juninas, permitindo vê-las como espaço de transmissão de saberes e de práticas educativas.

A compreensão da educação que fundamenta esta dissertação encontrou no pensamento de Carlos Rodrigues Brandão um de seus pilares teóricos. Em sua obra seminal *“O que é educação”* (1986), o autor rompe com a visão tradicional e restritiva que confina o ato de educar apenas à instituição escolar. Para Brandão (1986), a educação é um processo social e cultural que acontece em todos os espaços da vida, permeando o cotidiano de indivíduos e comunidades. Ele nos convida a perceber que “em casa, na rua, no trabalho, na igreja, na festa, na praça, na feira, no campo, na fábrica, em toda parte, existem saberes, aprendizados e práticas de educação” (Brandão, 1986, p. 7).

Meu interesse por esta temática se originou de uma longa e profunda vivência na cultura popular. De maneira específica, a paixão pelas festas juninas enraizou-se em mim desde cedo. Na escola onde cursei o ensino infantil, anos iniciais e finais, a cada ano, eu me transformava em um “dançarino de quadrilha caipira”. Essa vivência lúdica despertou em mim um profundo sentimento de identidade, pertencimento e prestígio em relação à cultura popular, que se mantém vivo até hoje. Desde a infância, participei ativamente de teatro

amador na igreja e na rua, das danças de quadrilha junina em apresentações escolares e em eventos comunitários, projetos sociais e grupos culturais.

Posteriormente, na adolescência, integrei um grupo cultural de cacuriá², expandindo assim as minhas vivências para além do contexto escolar, e que despertaram em mim um fascínio pelos processos de ensino-aprendizagem envolvendo a cultura e as festas populares que, de certa forma, me possibilitaram compreender a festa como espaço pedagógico, de protagonismo e de transformação social. Essa dimensão dialoga com Paulo Freire (1996, 2011), para quem a educação deve estar enraizada na cultura e na realidade dos sujeitos, permitindo-lhes ler o mundo antes de ler a palavra. Assim, o São João, quando assumido como prática pedagógica, transforma-se em terreno fértil para aprendizagens significativas, emancipadoras e coletivas.

Exemplo disso é que por meio do desenvolvimento de habilidades de liderança e protagonismo, fundei, em 2007, uma quadrilha junina infantojuvenil no pátio da igreja católica de Santa Clara de Assis. A iniciativa reuniu mais de 50 (cinquenta) jovens, crianças e adolescentes, em sua maioria participantes da Pastoral Catequética, e tinha como objetivo abrilhantar os festejos da paróquia com apresentações vibrantes e cheias de significado. Essa experiência reforçou minha convicção do poder da cultura popular como ferramenta de integração social e desenvolvimento pessoal, uma ideia que encontra ressonância na pedagogia de Paulo Freire (1996), para quem “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. A criação da quadrilha, nesse sentido, transcende a mera dimensão cultural e recreativa, configurando-se como uma prática de educação em sua forma mais genuína, que fomenta o protagonismo juvenil, o senso de coletividade e a conscientização sobre a própria realidade, que naquele contexto (de bairro periférico) se tornava ainda mais desafiante.

Essa experiência, para além da dimensão festiva, ilustra o que Brandão (1988, p. 7) já apontava ao afirmar que a educação não se restringe à escola, mas permeia todos os espaços da vida social e até mesmo as festas populares, configurando-se como um processo amplo de ensinar-aprender. Assim, a quadrilha juvenil, organizada no espaço da paróquia, pode ser compreendida como uma forma de “educação comunitária”, na qual o saber é tecido coletivamente e os sujeitos se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, longe de serem apenas momentos lúdicos, as festas juninas revelam-se como

² O Cacuriá é uma dança típica dos festejos juninos do Maranhão, surgida na década de 1970 em São Luís. É uma manifestação cultural popular que mistura elementos sagrados e profanos, originada a partir da “derrubada do mastro” na Festa do Divino Espírito Santo.

territórios pedagógicos, nos quais valores como solidariedade, cooperação e identidade cultural se entrelaçam à formação integral dos indivíduos.

Essa imersão na cultura popular se intensificou durante minha juventude, quando me engajei ativamente no universo das quadrilhas juninas estilizadas. Fui fundador, membro diretivo, coreógrafo, rei, marcador e brincante, assumindo diferentes papéis e responsabilidades dentro do grupo. Cheguei a ocupar o cargo de vice-presidente na Liga de Quadrilhas Juninas da Região Tocantina³, espaço de articulação, poder e representatividade dos grupos juninos da região. Essa vivência me proporcionou uma compreensão aprofundada da dinâmica interna das quadrilhas, seus desafios e potencialidades, além de me sensibilizar para as questões do efeito socializador, da liderança e da representatividade no contexto das manifestações culturais.

Neste horizonte, no campo da educação contemporânea, a perspectiva da interculturalidade torna-se imprescindível para compreender o lugar das manifestações culturais no espaço escolar. Conforme Vera Maria Candau (2012), a educação intercultural constitui-se como caminho para reconhecer e valorizar as diferentes práticas culturais presentes no cotidiano escolar, rompendo com abordagens folclorizantes e hierárquicas da cultura. Nesse sentido, o São João na escola pode ser compreendido como prática intercultural que possibilita o diálogo de saberes e a construção de identidades plurais, favorecendo a convivência democrática.

Portanto, o desejo de aprofundar a relação entre o São João e a escola me impulsionou a desenvolver esta pesquisa, investigando o São João na escola como estratégia para práticas educativas em ambientes formais e não formais. Busco, com este estudo, contribuir para a ressignificação das festas juninas no ambiente escolar, explorando seu potencial para gerar práticas educativas inovadoras que fortaleçam e preservem as tradições juninas como identidade e patrimônio cultural, promovam a construção de saberes e conhecimentos contextualizados e reforcem o papel da escola na valorização da cultura popular.

A escola, nesse contexto, assume um papel importante no reforço da identidade cultural dos estudantes, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das tradições. Ao

³ A Região Tocantina compreende uma unidade geográfica e cultural situada no sudoeste do Maranhão, tendo a cidade de Imperatriz como seu principal polo socioeconômico. Definida pela influência direta da bacia do Rio Tocantins e pela transição ecológica entre os biomas Amazônia e Cerrado, a região possui uma dinâmica própria de ocupação e identidade. Conforme analisa Jailson de Macedo Sousa (2016), embora o termo “Tocantina” remeta ao estado vizinho, o conceito descreve um território transfronteiriço que integra o Maranhão à malha de relações do Norte e Nordeste, consolidando um espaço regional que transcende os limites político-administrativos.

conectar os conteúdos curriculares com a riqueza cultural das festas juninas, criam-se oportunidades para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, que contribui para o desenvolvimento holístico⁴ dos alunos. Ou seja, a exploração das festas juninas como estratégia pedagógica permite trabalhar diferentes aspectos, como a história, a música, a dança, a culinária, a física, a matemática, a língua portuguesa, a literatura entre outros de forma interdisciplinar. A esse respeito, vale lembrar a pedagogia freiriana (2003), que reforça que a prática educativa só ganha sentido quando nasce da cultura e das experiências concretas dos sujeitos.

Embora as manifestações populares ocorram em diferentes regiões do Brasil ao longo de todo o ano, é no Nordeste que as festas juninas encontram sua expressão mais vibrante, especialmente durante os meses de junho e julho, em que se celebra a devoção aos santos juninos de maneira multifacetada. Nesse sentido, o São João, marcado pela riqueza de suas tradições, assume um caráter singular no calendário festivo brasileiro. Integrá-lo ao ambiente escolar apresenta-se como uma oportunidade ímpar para promover práticas educativas inovadoras e enriquecer a aprendizagem dos estudantes. Ao trabalhar o São João de forma interdisciplinar, a escola contribui para a construção de saberes e conhecimentos significativos, aprofundando a compreensão dos alunos acerca das raízes culturais brasileiras e favorecendo sua formação humana e sociocultural. Para além da transmissão de conhecimentos, a vivência das festas juninas na escola promove a integração, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a formação integral do indivíduo.

Ao abordar as festas juninas como identidade e patrimônio, é imprescindível recorrer à noção de patrimônio cultural imaterial apresentado pela Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da UNESCO (2003, p. 4), que o compreende como práticas, representações, expressões e conhecimentos transmitidos de geração em geração e constantemente recriados pelas comunidades. Nesse sentido, as festas juninas se

⁴ O vocábulo holismo/holístico origina-se da expressão grega *holos* que significa todo, inteiro (totalidade, inteireza). A Holística como princípio de compreensão e relação vivencial de cada ser humano com o mundo, origina-se dos repertórios de sabedorias primordiais sedimentadas por diversas tradições e de investigações/descobertas contemporâneas de múltiplas áreas de conhecimento nos territórios de nossa cultura, apontando para a relação dialógica de coexistência fecunda e criadora entre a Ciência, a Arte, a Filosofia e as tradições espirituais. Nesse rumo, a cosmovisão holística concebe que todas as formas e conteúdos de conhecimento humano, com seus matizes pluridimensionais, devem ser entrecruzados nas encruzilhadas da cultura humana, de forma transdisciplinar em que as contribuições de cada área singular enriquecem, ampliam e aprimoram a compreensão do ser humano sobre a vida, as coisas, os fenômenos do mundo na complexidade rítmica de sua totalidade (Araújo, 1999, p. 164 - 165).

configuram como expressões vivas da memória coletiva, que precisam ser preservadas no espaço escolar. Elas permitem que a escola reforce a identidade cultural dos alunos, promova a abertura para outras culturas e estimule um diálogo significativo entre os saberes populares e os conhecimentos científicos, consolidando-se como um espaço genuíno de ensino-aprendizagem. Autores como Câmara Cascudo (2001), ao registrar o imaginário e as práticas do povo brasileiro, e Denys Cuche (1999), ao refletir sobre a importância da cultura como matriz identitária, reforçam a ideia de que o São João constitui um território simbólico essencial para a construção do sentimento de pertencimento cultural dos estudantes.

Apesar desse potencial, é notório que, nas escolas, as festas juninas são frequentemente reduzidas a eventos meramente recreativos ou caricatos, distantes de uma prática pedagógica intencional. A ausência de planejamento crítico faz com que muitas vezes a festa sirva apenas para encerrar o semestre letivo ou para arrecadação de recursos, o que subestima seu valor formativo. Essa lacuna é ainda mais preocupante diante do que prevê a BNCC (Brasil, 2018), que explicita a necessidade de promover a valorização da diversidade cultural, das tradições regionais e das práticas interdisciplinares no processo educativo. Entretanto, como alerta Dermeval Saviani (1999), o desafio não está apenas na prescrição normativa, mas sobretudo na efetivação prática dessas diretrizes na escola.

No esforço de situar esta investigação no campo acadêmico, realizei uma pesquisa de Estado da Arte sobre a produção científica recente em torno do São João e das festas juninas, com foco especial em suas relações com a escola e com projetos pedagógicos. O levantamento, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e complementado por buscas em outras bases como o Portal Periódicos da Capes e Scielo, abrangeu o período de 2019 a 2023 e revelou, inicialmente, um universo amplo de pesquisas sobre quadrilhas juninas, performatividade, gênero, espetacularização, memória e cultura popular. Contudo, à medida que os critérios eram refinados para a interface “festa junina/escola/prática pedagógica”, evidenciou-se uma escassez significativa de trabalhos que tratem diretamente do São João como prática educativa sistematizada no contexto escolar, especialmente articulada a projetos pedagógicos interdisciplinares. Entre as dissertações e teses selecionadas, predominaram estudos sobre quadrilhas em contextos comunitários, artísticos e urbanos, bem como análises da espetacularização e da mercantilização das festas, com apenas uma produção aproximando-se mais diretamente do foco desta pesquisa. Esse quadro confirmou que, ao mesmo tempo em que o São João é amplamente celebrado e estudado como manifestação cultural, ainda há um campo pouco explorado quando se trata de

compreendê-lo como eixo estruturante de práticas educativas na escola pública, o que reforça a pertinência e a originalidade da presente dissertação.

Nesse sentido, a presente pesquisa problematizou a lacuna existente no ambiente escolar, marcada pela ausência de um projeto pedagógico que integre o São João de forma intencional e estruturada ao currículo. Para tanto, propomos os seguintes questionamentos norteadores:

- Que importância a escola tem atribuído às festas juninas e como essa festividade é percebida no contexto do seu projeto político pedagógico e da sua proposta curricular?
- Como a escola tem planejado a celebração junina e qual o entendimento da comunidade escolar sobre o papel da festa como patrimônio cultural e como possibilidade de práticas educativas?
- De que maneira a ausência de uma abordagem pedagógica inovadora influencia a prática docente, impedindo uma aprendizagem mais significativa, envolvente e alinhada às necessidades educacionais contemporâneas?
- Que desafios os professores enfrentam ao tentar integrar as festas juninas ao currículo de forma criativa e engajadora?

Diante da necessidade de se repensar o papel das festas juninas na educação, esta pesquisa teve como tema central as práticas educativas no contexto da celebração do São João na escola, com foco na realidade de uma escola da rede pública de ensino do município maranhense de Imperatriz, explorando o seu potencial como estratégia para a interação dos componentes curriculares e o estabelecimento de abordagens interdisciplinares. Deste modo, para responder às questões, a pesquisa se desenvolveu no contexto do planejamento, organização e execução do arraiaí⁵ da Escola Municipal Leôncio Pires Dourado (LPD), lugar que representa tanto minha trajetória de estudante quanto um espaço consolidado de realização de festas juninas.

⁵ O termo arraial, do ponto de vista histórico e urbanístico, designa um povoamento temporário ou permanente, frequentemente associado a acampamentos, feiras ou celebrações religiosas em espaços abertos. No contexto das festividades juninas, o arraial constitui o território simbólico e físico onde a comunidade se reúne para a celebração, compreendendo o espaço da fogueira, das barracas e do pátio das danças. Neste trabalho, optou-se pela utilização da variante linguística “arraiaí” em momentos específicos de interlocução e análise das práticas, visando respeitar a oralidade, a tradição popular e o sentimento de pertencimento dos sujeitos investigados. Tal escolha fundamenta-se na compreensão de que a linguagem é uma manifestação viva da cultura e que o uso do termo “arraiaí” reforça a identidade e a ancestralidade inerentes ao objeto de estudo, sem prejuízo ao rigor científico da investigação.

Assim, a análise do processo de planejamento, organização e execução do arraiaí permitiu compreender como a escola se organiza para a realização das festas juninas, que concepções orientam as práticas dos educadores e como o potencial pedagógico do São João é explorado naquele contexto específico.

Nesta perspectiva, como objetivo geral, a presente pesquisa buscou analisar como as práticas educativas realizadas no contexto escolar, a partir da celebração do São João, contribuem para a preservação e valorização das festas juninas enquanto manifestação da cultura popular, identidade coletiva e patrimônio cultural imaterial, além de potencializarem processos de aprendizagem e o desenvolvimento integral⁶ dos alunos. Para tanto, investigaram-se tais práticas nos espaços formais da escola, vinculadas ao currículo e às atividades pedagógicas, bem como por meio de eventos e ações educativas extraclasse.

De forma mais específica, esta pesquisa se propôs a analisar a percepção de professores sobre a importância das festas juninas como patrimônio cultural e elemento educativo. Também identificar as práticas educativas já desenvolvidas na escola em torno das festas juninas, investigando estratégias que promovam o São João como um elemento vivo da cultura nas escolas. Por fim, com base nos resultados da pesquisa, elaborar e sugerir um conjunto de práticas educativas inovadoras para promover o São João nas escolas, considerando a interdisciplinaridade⁷, a participação ativa dos alunos, a valorização da cultura e as especificidades do contexto escolar. Para isso, utilizamos a “Pedagogia de Projetos” a partir de Fernando Hernández (1998), cuja proposta desloca o foco da educação transmissiva para a produção de sentidos e saberes pelos próprios estudantes. Hernández (1998) afirma que trabalhar por projetos significa “converter a sala de aula em um espaço onde os alunos possam construir suas próprias interpretações sobre o que investigam e dar forma pessoal ao que

⁶ Neste trabalho, a noção de desenvolvimento integral dos alunos fundamenta-se em uma perspectiva socio-histórica e humanizadora da educação, compreendendo o estudante como sujeito histórico, cultural e social, cujo processo educativo ultrapassa a dimensão cognitiva e envolve aspectos afetivos, sociais, culturais, éticos e corporais. Tal compreensão dialoga com a concepção de educação integral defendida por autores como Paulo Freire, ao afirmar que educar implica considerar o ser humano em sua totalidade e em permanente processo de formação (Freire, 1996), e Dermeval Saviani, ao entender a educação como prática social voltada à formação plena do indivíduo para a vida em sociedade (Saviani, 2008). Essa perspectiva também se alinha às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), que orienta a formação integral dos estudantes a partir do desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais, culturais e éticas, reconhecendo a escola como espaço de construção de conhecimentos, valores, identidades e sentidos.

⁷ O termo interdisciplinaridade é compreendido a partir de uma perspectiva pedagógica e epistemológica integradora, que promove o diálogo e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento em torno de um mesmo objeto cultural e educativo, sem a supressão das especificidades disciplinares. Essa concepção aproxima-se das formulações de Ivani Fazenda (2002), para quem a interdisciplinaridade não se reduz à justaposição de conteúdos, mas se constitui como uma atitude de colaboração, interação e construção coletiva do saber. Tal entendimento também dialoga com a proposta da Pedagogia de Projetos, sistematizada por Fernando Hernández (1998), na medida em que organiza o currículo a partir de temas significativos para os estudantes, favorecendo a investigação, a problematização e a produção de sentidos por meio da integração de diferentes campos do conhecimento.

aprendem”, e propõe a construção de conhecimentos a partir de situações-problema e da investigação de temas relevantes para os alunos, estimulando o protagonismo e a autonomia.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa se ancorou em uma abordagem da natureza qualitativa, utilizando o método da Pesquisa-ação, que segundo Michel Thiollent (2011, p. 10), ela “se apresenta como método de pesquisa inserida em práticas ou ações sociais, educacionais, técnicas, estéticas etc. [...] encontrando certa afinidade com o construtivismo social”. Essa metodologia privilegia a participação ativa dos pesquisados na construção do conhecimento e na transformação da realidade, tornando-os protagonistas do processo de investigação e mudança. Acreditamos que a participação dos professores foi essencial para a construção de um conhecimento mais rico e contextualizado sobre o tema, além de favorecer a implementação de práticas educativas mais eficazes.

A coleta de dados se deu por meio de questionários semiestruturados, compostos por perguntas abertas, aplicados aos professores das turmas de 8º e 9º anos do turno vespertino da escola, a fim de compreender a visão desses profissionais sobre as festas juninas na escola, seus planejamentos e concepções, traçando um diagnóstico que nos permita identificar os conhecimentos prévios, as expectativas e os desafios relacionados ao tema. Em seguida, realizamos rodas de conversa com os educadores participantes, criando um espaço de diálogo e reflexão coletiva sobre as festas juninas na escola, norteadas pelos princípios da pesquisa-ação, com ênfase na reflexão, ação e avaliação contínua de práticas pedagógicas. Buscamos, nesse processo colaborativo, construir um conhecimento compartilhado sobre o tema e promover a transformação da realidade escolar. Acreditamos que essa troca de experiências e saberes contribuirá para uma compreensão mais integral acerca das festas juninas na esfera educacional e de suas potencialidades como ferramenta pedagógica.

Ao delinear as bases desta pesquisa, espera-se não apenas contribuir para o conhecimento acadêmico sobre a relação entre festividades culturais e educação, mas também oferecer caminhos práticos e inovadores para as escolas da rede municipal de ensino. Nosso objetivo social é promover uma ressignificação das festas juninas no contexto escolar, para que sejam vistas como uma oportunidade de se trabalhar conteúdos curriculares de forma contextualizada e interdisciplinar, valorizando as raízes culturais local, regional e nacional. Acreditamos que a escola tem um papel fundamental na preservação das tradições e na promoção de uma educação que valorize a cultura popular como forma de expressão, identidade e pertencimento, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a construção de uma sociedade menos intolerante e injusta, mais democrática e plural.

Nesse movimento ritmado, a presente dissertação contempla uma estrutura composta por cinco capítulos que abordam o tema do São João na Escola. No primeiro capítulo, “Trilhas da Memória: Eu Caçador de Mim”, compartilho aspectos significativos da minha trajetória de vida, desde minhas origens familiares e experiências na infância até os caminhos percorridos na formação pessoal, acadêmica e profissional. Ao narrar essa história, busco não apenas situar o leitor sobre quem sou, mas também evidenciar como minha vivência influenciou o olhar que lanço sobre a cultura popular e, especialmente, sobre as festas juninas. Essa retrospectiva pessoal serve como alicerce para compreender os vínculos afetivos e identitários que permeiam minha escolha por este objeto de estudo, que por sua vez evoca o caminho metodológico da pesquisa-ação, bem como os elementos subjetivos que atravessam esta pesquisa.

No Capítulo 2, “Raízes da Tradição: Historicizando as Festas Juninas ‘Aos Santos Juninos, Peço Licença para Adentrar esse Arraiá’”, desenvolvemos uma abordagem histórico-cultural das festas juninas, situando suas origens nas celebrações pagãs europeias, sua posterior cristianização e o processo de ressignificação ocorrido no Brasil. O capítulo dialoga com autores do campo da cultura popular e da antropologia cultural, como Câmara Cascudo (2001), Chianca (2009), Cuche (1999) entre outros, para compreender as festas juninas como manifestações dinâmicas, atravessadas por disputas simbólicas, religiosidade, identidades e práticas sociais. Ao historicizar a festa, busca-se afastar leituras folclorizantes, compreendendo o São João como fenômeno cultural complexo e constitutivo da cultura popular brasileira.

No capítulo 3, “Florescer do Saber: as Festas Juninas Adentram a Escola como Estratégias Educativas” analisamos as festas juninas como patrimônio cultural vivo e como possibilidade pedagógica no contexto escolar. O capítulo articula a cultura popular ao conhecimento sistematizado, a partir da perspectiva freireana de educação como prática dialógica e situada na realidade dos sujeitos (Freire, 1996), em diálogo crítico com a BNCC e com o Documento Curricular do Território Maranhense (Brasil, 2018; Maranhão, 2019). A discussão fundamenta-se na Pedagogia de Projetos (Hernández, 1998), na concepção de interdisciplinaridade como atitude pedagógica (Fazenda, 2011), no pensamento da complexidade (Morin, 2000) e na interculturalidade crítica (Candau, 2012), defendendo práticas educativas que reconheçam a cultura junina como eixo articulador do currículo, capazes de promover sentido, pertencimento e formação crítica dos estudantes.

No Capítulo 4, “Colhendo os Frutos: Análises e Discussões - Olhares Sobre a Festa na Escola”, apresentamos e analisamos o percurso empírico da pesquisa-ação

desenvolvida na Escola Municipal Leôncio Pires Dourado. O capítulo sistematiza os dados produzidos por meio de observações, rodas de conversa, intervenções pedagógicas, ensaios da quadrilha junina, oficinas e ações interdisciplinares, interpretados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Mais do que descrever atividades, a análise evidencia tensões, aprendizados, resistências e deslocamentos produzidos quando o São João atravessa a escola como prática cultural e formativa, reafirmando seu potencial como dispositivo pedagógico, de fortalecimento de vínculos e de produção de sentidos no cotidiano escolar.

Finalmente, nesse percurso investigativo, a nossa pesquisa se materializou em um Produto Técnico Educacional (PTE) que sintetiza e devolve à escola o conhecimento construído coletivamente. Trata-se do projeto pedagógico “São João na Escola: Práticas Educativas Interdisciplinares para Manter Viva a Cultura”, um instrumento formativo que sistematiza metodologias, práticas e estratégias vivenciadas ao longo da pesquisa-ação, transformando-as em proposição concreta para uso de professores, gestores e comunidades escolares. Estruturado a partir da espiral da Pesquisa-ação, da análise de conteúdo e dos princípios da pedagogia freiriana, da interculturalidade crítica, da religação dos saberes e da Pedagogia de Projetos, o PTE oferece às escolas um caminho possível para integrar o São João ao currículo de forma crítica, interdisciplinar e culturalmente situada. Mais do que um conjunto de atividades, constitui-se como um laboratório de criação pedagógica que articula cultura, aprendizagem e território, reafirmando a potência das festas juninas como patrimônio vivo, dispositivo formativo e horizonte emancipatório para a educação brasileira.

Dessa maneira, convido o meu interlocutor para esta dança, em que teoria e prática dialogam, memórias se tornam conhecimento e a escola ressurge como espaço vivo de criação, pertencimento e reinvenção da cultura.

CAPÍTULO 1 | TRILHAS DA MEMÓRIA: EU CAÇADOR DE MIM⁸

1.1 “Deixa eu me apresentar, que eu acabei de chegar”

Depois que me escutar
Você vai lembrar meu nome
[...]

É que eu sou de um lugar
Onde o céu molha o chão
Céu e chão gruda no pé
Amarelo, azul e branco
[...]

Ao meu passado
Eu devo o meu saber e a minha ignorância
As minhas necessidades, as minhas relações
A minha cultura e o meu corpo

Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje?
Não sou escrava dele⁹

“- Mamãe, a senhora esqueceu da carne...”; “- não, meu filho, é que hoje não tem...”. Eu, menino, criado “sem eira nem beira”, crescido nas ruas da periferia do bairro Maranhão Novo, vulgo “baxada”, alheio ao progresso trazido pela rodovia Belém-Brasília. Nascido à margem, onde a pobreza tecia o berço. Hora casa de taipa, hora de madeira, hora chuva ao relento causada pela enchente das ruas que empurravam os pregos, e arrastavam as paredes. Correndo pelas ruas de inexistente infraestrutura e esgoto a céu aberto: fezes, “milangas”, cobras, sanguessugas e mussuns; vulnerável, em situação de negligência social. Faltava o lanche da tarde, o dinheiro para o dentista, eram poucas as roupas, que só chegavam no Natal. Material escolar conforme o possível. Tudo a bel prazer (de meu pai). Dinheiro regrado... ou não. Cachaça? Ah! Essa era uma prioridade (dele, na minha visão de criança) ...

Quintal aberto entre lama e matagal, banheiro insalubre: sapos e rãs, aranhas e caranguejeiras entre as paredes sustentadas por ripas. Corre! Lá vem briga! Da porta de casa

⁸ opto por uma escrita poética e sugestiva, por entender a importância da sutileza para abordar temas sensíveis e jamais revisitados por mim. Áreas psicoemocionais que foram bloqueadas para o acesso de outras pessoas, pois mexe profundamente com imagens e sentimentos que tentei esconder e apagar da memória, já que muitas delas são, para mim, sequelas. A metáfora da “caça” evoca a ideia de uma jornada de busca e autoconhecimento, uma busca pelas minhas próprias origens, memórias e identidade, o que se alinha com a proposta do capítulo, que é apresentar o meu memorial.

⁹ Canção de Anavitória e Rita Lee (2021). A musicalidade me eleva. O texto remete ao lugar de onde o eu lírico vem, e expressa uma ideia sobre identidade cultural e liberdade individual. Aqui faço associação com minha história de vida, pois a obra me faz refletir sobre o meu chão, meu torrão natal.

observava “trombadinhas”, “pretos”, “desocupados” (era essa a sequência narrativa da época) malandros que ocupavam as esquinas, cheiro de maconha, som de reggae, gírias, recorrentes conflitos: Gangue da Lobão, Gangue da Redenção, Gangue do Juçara; Gangue da Guanabara, Gangue da Baixada. Integrar uma dessas tribos urbanas era sinônimo de “panka”, “estilo” e poder. Todo adolescente (da minha época) queria isso; menos eu.

Em solo maranhense, herdei a ancestralidade tocaninense materna e piauiense paterna, família de tradições antigas, onde a fé pairava sem o rigor da prática: “melhor morto do que filho viado ou ladrão”; miscigenada, periférica, não alfabetizada ou alfabetizada funcional, na tênue fronteira da pobreza, a ascensão financeira e social, um horizonte distante.

Figura 1: Um dos poucos registros da minha primeira infância (1993).



Fonte: Arquivo familiar do pesquisador.

Rejeitado no parto (1990), indesejado na gestação. Filho do meio, caçula até os seis. Com destemor: Laédson Carlos Silva Brito, uma audácia silenciosa.

De ventre materno, herdei a saga de lavradores vindos das terras tocaninenses, a rudeza da lida, a ligação ancestral com a terra. Do lado paterno, um avô envolto em névoa, um nome perdido, e uma avó que outrora reinou em um palco de sombras, dona de um cabaré. Meu pai, Luís de nome, moleiro mecânico de profissão, nascido sob a luz ambígua da prostituição, Zé Cabaré para alguns, Luizão para outros. E minha mãe, Maria Edna, na

juventude aclamada rainha do carnaval local, fulgor e graça nos desfiles, hoje, alma convertida, aura de santa. Uma sina árdua a sua, vergada sob o peso de uma família em descompasso: constantes traições como espinhos, o jugo da sogra a feri-la. A ela coube o fardo de cuidar, como nora zelosa, buscando na compaixão a sua redenção, perdendo até o último suspiro centenário daquela que a maltratou. Um novelo familiar emaranhado, cada fio tecido por narrativas distintas, onde a memória se tingia de subjetividade, pois quem conta, inevitavelmente, acrescenta uma nuance.

Sofri na morosidade de desvendar minha própria identidade, a busca incessante pelas raízes, a incerteza do destino. Fui compelido a forjar a posse de mim mesmo, a moldar-me aos códigos, a restringir-me aos limites impostos. Aprendi, precocemente, a ser arrimo dos meus pais, a romper as bolhas da ingenuidade, a vestir a armadura da maturidade. Uma questão visceral de sobrevivência em um mundo que parecia alheio à minha própria existência. Eu, que sei de mim, por tantas vezes silenciado, alma tantas vezes emudecida, conhecia o medo da liberdade como a sombra conhece a luz.

Em 1995, a infância roubada por reiterados abusos sexuais me vestiram, paradoxalmente, com a culpa de quem desconhecia a malícia humana, a teia sombria das hipocrisias sociais. As mãos que deveriam proteger se ergueram em fúria, e a dor física se somou à ferida invisível. Mesmo sem entender o porquê, “fica de joelho! tira a camisa!” Lá vem taca! apanhei do meu pai. Fui lançado à lascívia cruel de julgadores, cujas palavras: “gayzinho”, “viadinho”, “baitola”, “tchola” ecoavam como açoites, risíveis máscaras a ocultar e justificar suas próprias invasões contra meu ser ainda tão frágil. Perdi-me de mim, navegando em um mar de vergonha e autorrejeição. O pecado incandescente me consumia por dentro, um grito silencioso no peito: “Crucifica-me!”.

Estuprado nos recônditos dos lares, sob a tela cintilante de filmes de terror, conhecidos, vizinhos e colegas do meu irmão se apropriaram sorrateiramente da minha pureza infantil. E, à luz do dia, zombavam da minha essência. Meu caminhar, minha fala hesitante, minhas tentativas de expressão eram motivo de riso, torcidos em caricaturas “afeminadas”. Algozes! Havia escolha para uma alma inocente? A liberdade era um idioma que eu sequer conhecia. Eu fugia. Corria. Criticavam-me. Bota a cabeça no vaso. “Pega aqui! faz assim! “chupa aqui!” “Não entra, pega manteiga.” Dores. Vômitos. Nojo. Traumas. Pesadelos. Noites de desassossegos e mal dormidas. “Manim, deixa eu dormir mais tu”, “tô com medo”. Choro..

Fissurado. No corpo e na alma. cicatrizes de um aprendizado imposto a golpes: “para aprender a ser homem”. Tenho lapsos na memória. Uma memória esgarçada, fragmentos de uma infância oprimida e reprimida por dogmas morais, sociais, religiosos.

Incompreendido. Incompreensão como um véu constante. Recebia de presente carrinhos, bolas, pião... mas o anseio pueril gravitava em torno das bonecas das minhas amigas ou da minha irmã. Um desejo silenciado, carregado de uma culpa sem nome. Enforcado por olhares e palavras de titios, que me pressionavam sobre a minha sexualidade. A sexualidade infantil sob o jugo da pressão, da opressão que se imprimia em cada gesto, cada olhar furtivo. Descortinado à força, amordaçado pelo medo, ameaçado pela intolerância, ridicularizado por aqueles que deveriam ser laços de amor, mas que se viam maculados pela simples existência do seu ser.

Impotente diante da ordem social imposta, me perdi em mim. O eu se perdeu em labirintos internos. Sufocado pela liberdade velada do tempo, fui exilado pelas correntes invisíveis da opressão. Reitero, a memória falha, um rio turvo de lembranças. Sedento por um refúgio onde a alma pudesse florescer, cresceu errante, sem saber o mapa do próprio ser. De onde brotava essa dor? Para onde ansiava o coração? A resposta se perdia na sobrevivência nua e crua. De onde eu vinha e aonde eu queria chegar? Não sei, pois somente sobrevivia.

“Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.”

Em todo caso, ergui-me. A poeira da dor sacudi, e no horizonte dos meus dias, firmei o passo, recusando o peso dos obstáculos. Pois, como a voz de Carlos Drummond de Andrade, ecoa em “No meio do caminho” (1939). Assim como o poeta que tropeça em seixos, mas ergue a voz sobre eles, assim também trilhei, e ainda trilho, meu caminho entre as pedras da existência.

A resiliência, essa teia resistente tecida em meu ser, e a determinação, farol que guia meus passos, me impulsionaram adiante, transpondo os obstáculos que a vida insiste em lançar. As agruras do passado, as dores que outrora sangraram em silêncio, forjaram em mim uma força inesperada. Elas não me aprisionaram na sombra, mas me lançaram em busca de um futuro onde a luz prevaleça, onde a vida pulse com um significado mais profundo, um propósito que nutre a alma e acende a esperança. Cada cicatriz carrega a memória da superação, e cada passo adiante é um testemunho da minha indomável vontade de florescer.

1.2 Eu aluno: do chão de casa para o chão da escola

O portal da pré-escola, em 1996, abriu-se como um novo universo, onde a vida, antes em tons de sombra, começou a ganhar cores vibrantes. Conheci as primeiras regras de convivência. Sinto ainda hoje o cheiro da sala! O cheiro doce e peculiar daquela sala mágica. Era grande (na minha percepção de criança), tinha janelas feitas de tijolinhos perfurados, o vento adentrava a sala e tornava aprazível. O colorido dos livros e das pinturas, as figuras espalhadas pelas paredes, misturava-se ao cheiro da textura dos materiais pedagógicos: os cadernos de capa dura, o colorido do hidrocor, do giz de cera, da massa de modelar. Colocar o uniforme, a mochila nas costas e a lancheira do “Fantástico Mundo de Bob” na mão direita, eram os meus itens favoritos. As brincadeiras de correr, de pega-pega, de monstros, a hora do lanche! Meus primeiros amigos e a primeira paixão: Tia Paula, a professora. Atenciosa, carinhosa, cativante, que nos convidava para se sentar no chão, mas também nos permitia correr pela sala, pintar, dançar e versar cantigas. Laços afetivos que floresceram em meu coração e deram cor àquele espaço; meu abrigo.

No entanto, certas vezes, o barulho do giz no quadro me incomodava, fazendo sempre alguém gritar lá de trás “cuidado quem tem dente pôde!” (à época, acreditava-se que aquele som somente incomodava quem tinha cárie no dente) me fazendo lembrar dos meus dentes cariados, ou com grandes “panelas!” que por tantas noites me tiraram o sono, fazendo-me chorar, e me obrigando a fazer mil promessas a Deus, caso Ele os fizesse parar de doer. Em outro momento, ali sofri uma diarreia. A tia da limpeza me levou para o banheiro: “-eita! menino, véi! tira essa cueca cagada!”... Xingou-me, empurrou-me, gritou comigo... via cruz, eu não sabia o que eu tinha feito. Me levaram para casa. Tudo intenso. Vozes de irritação.

Um novo ciclo. A mudança de sala, em 1997. Novos amigos, novos laços, nova canção: Tia Célia Chaves, a minha alfabetizadora. Dela aprendi a decodificar as letras, contar, cantar, sorrir, enfeitar o caderno, falar com os colegas e a respeitar o espaço do outro. Vale lembrar que desde este momento, em que passei a me entender por gente, não encontro memórias de meu pai me ajudar a responder às atividades escolares. Nem lembro de tê-lo visto me assistir nos eventos, como no dia do índio, o 7 de setembro... Segundo relatos de minha mãe, “ele não tinha muito jeito para essas coisas”, e quando ela pegava os meus cadernos para conferir minhas tarefinhas, eu já os tinha feito, sozinho, de maneira autodidata. Desafios me desafiavam. Eu me sentia feliz ali, assim.

Até que, em determinado momento, durante uma aula em que deveria servir como diagnóstico, fui exposto a situação de ridicularização e constrangimento: coagido pelo sentimento de insegurança e confusão, errei o exercício de soletração ao me embaralhar na sílaba tônica “Cle”, de bi-ci-cle-ta. Fui taxado de “burro” pelos alunos, que sorriam do meu desespero. Eu desejava um abraço... ou pelo menos um buraco para eu me enterrar. Cresci, no entanto, com aversão ao quadro negro.

Talvez daí tenha levado o medo de me expressar em público, falar com as pessoas, pavor “a mico”. Mas, como canta Milton Nascimento em “Coração de Estudante” (1983), a esperança se renova a cada dia:

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto

Mesmo diante das dificuldades e dos momentos de dor, a escola se manteve como um espaço de renovação e crescimento, onde eu pude cultivar a esperança e buscar meus novos dias e novos sonhos. Precisei romper com esta fase da minha vida, e na ausência afetiva e moral dos meus genitores, eu me refiz. Aprendi a decodificar, a entender o raciocínio da lógica, a conhecer os fatores morais, econômicos e religiosos envolvidos para a manutenção de uma convivência social harmoniosa. Sem ninguém para me levantar do chão, me recompus. E nesse processo de reconstrução, descobri a magia das palavras, como o menino do poema de Manoel de Barros (1999):

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

Assim como esse menino, eu também me encantei com o poder das palavras, com a possibilidade de criar, transformar e dar vida à imaginação. Sim! No chão da escola aprendi a “carregar água na peneira”, a usar a criatividade para superar os desafios e construir o meu próprio caminho.

1.3 Eu artista: o encontro com a arte e o descobrimento da cultura popular na escola

O ano de 1999 cravou em minha existência um encontro indelével, um despertar para o universo mágico da arte. As primeiras lembranças desse tempo ressoam como um cântico ancestral: eu, criança adornada de “índio”, roupa de pena de galinha tecida pelas mãos artesãs de minha vovó Da Luz. A voz ecoando em celebração à vida nativa: “vamos brincar de índio, fazer fogueira, pegar arco e flecha, construir canoa...”. O batucar dos tambores incendiava meu peito, e eu me sentia parte de uma tribo imaginária, enlaçado a uma ancestralidade que nutria minha alma. A pintura ritual no rosto, o cocar adornando a cabeça eram portais para um mundo de encanto, assim como a cadência hipnótica da dança, a etérea leveza das penas, a sinfonia das cores e os bordados singulares que brotavam das mãos de minha mãe e de minha avó.

A arte, como uma chave mágica, escancarou as portas de um reino de infinitas possibilidades, onde a liberdade de ser quem eu quisesse florescia, imune aos grilhões do medo e do olhar crítico. Naquele ambiente escolar vibrante, encontrei meu refúgio, um espaço onde almas libertas das correntes da cultura colonizadora vestiam com orgulho uma identidade que desafiava as normas. Uma nova lente que nos ensinava a reverenciar a natureza em sua plenitude e a cultivar a amizade pura e sincera com os animais. A escola se tornava, então, um lar acolhedor, um palco onde a brincadeira e a livre expressão se manifestavam no canto espontâneo, na dança que ecoava a alegria do corpo em movimento. A dança era a fogueira que aquecia meu coração gelado, dissipando as sombras e as dores de um passado ainda presente. Foi ali, naquele cadinho de cores e sons, que a imagem do meu próprio ser se refletiu com clareza pela primeira vez.

No alvorecer do novo milênio (2000), nos primeiros passos do Ensino Fundamental, fui convocado pelo palco da escola a dar vida ao “negrinho do pastoreio”. Com a alegria pueril de quem desvenda um brinquedo novo, memorizei as palavras da professora, adornando-me com a promessa de ser um “ator” por alguns instantes, imerso em melodias suaves e cenários singelos, tecidos pelas mãos criativas de alunos e professores. O palco me

estendia um convite mágico a um reino de fantasias, onde a imaginação não conhecia fronteiras.

Em junho, “bingo”! A vida ganhou um ritmo contagiante. Tornei-me dançarino de quadrilha junina, um turbilhão de palmas ritmadas, o cavalheiresco “puxa a dama”, o elegante levantar do chapéu, o meticuloso recortar do retalho, a aplicação cuidadosa na calça: um ritual festivo, uma explosão caipira! O colorido vibrante das bandeirolas tremulando ao vento, o aroma inconfundível da pipoca aquecida no saquinho de papel, as músicas alegres que embalavam os passos, a comunidade vestida a rigor. Que mistério delicioso era aquele? Mesmo sem desvendar todos os segredos da festa junina, meu coração se enchia de um encantamento genuíno.

Figura 2: Participação na festa junina da Escola Municipal Leôncio Pires Dourado (1998).



Fonte: Arquivo familiar do pesquisador.

E o 7 de setembro? a cada ano eu desfilava com a alma vibrante no ato que celebrava a Independência do Brasil. Minha pele vestia a bravura do índio, a pureza etérea do anjo, a nobreza fantástica do príncipe de cordel. E também, com o corpo adornado como um dançarino de Bumba-meu-boi, eu liderava o pelotão, absorvendo em cada passo o fascínio

pela arte da representação. Era ali, em meio à fantasia e à encarnação de outros seres, que eu seguia, concentrado, buscando executar com perfeição a marcha ao som dos tarois, tambores e bumbos. Ali, eu ia encontrando as peças dispersas do meu próprio eu. Os pesadelos sombrios que assombravam minhas noites foram, gradualmente, silenciando, e o sono, outrora um refúgio esquivo, voltou a me acolher em seus braços.

Figura 3: Participação no teatro da Via Sacra, Igreja Santa Teresa D’Ávila (2015).



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Em 2011, a rua se tornou palco, e a vida, um teatro a céu aberto. A cada bimestre, a escola nos presenteava com um livro paradidático, um portal mágico para o nosso “Momento Literário”. A cada livro desvendado, éramos arquitetos de roteiros teatrais, marceneiros de cenários reciclados, costureiros reprojetoando figurinos, sempre dedicando esmero a cada nuance, desde os ensaios que ecoavam pelos corredores até a condução das cenas que ganhavam vida no palco improvisado no pátio. Um oásis de expressão livre, cultivado pela escola. Alheio à nota que repousaria no papel da prova, eu me entregava à leitura voraz, e nas páginas dos livros, meu espírito alçava voo. Sonhava com narrativas inéditas, dava forma a seres imaginários, emprestava minha alma às emoções, aos sentimentos e às reflexões ali contidas.

Na dança incessante da vida, eu me sentia habitando cada história, parafraseando os autores com a ousadia da juventude, tecendo novas falas, concedendo voz e corpo à imaginação que fervilhava em minha mente. Uma mente inquieta, intensa, ávida por experimentar o mundo, que encontrava na arte da criação o seu refúgio e a sua mais pura

expressão: encarnar personagens, rabiscar a tela em branco do papel, dar vida a tirinhas e figuras, observar o intrincado universo dos adultos e ressignificá-lo sob a lente curiosa e perspicaz do olhar infantojuvenil. São coisas que não se veem, se sentem.

Assim, a arte se revelou um fio de luz incandescente, um guia seguro que me conduziu para fora do labirinto sombrio da minha infância. Superada a primeira etapa da vida, marcada por sentimentos opressivos que me aprisionaram na amargura da ignorância, reencontrei o fulgor do sentido da existência através da arte em suas múltiplas e fascinantes manifestações: o teatro vibrante das ruas, o canto que liberta a alma, a dança que celebra o corpo, a pintura que eterniza o instante, os versos que embalam a melancolia, as prosas que desvendam o mundo, as rimas que brincam com as palavras e, finalmente, a alegria contagiante da quadrilha junina... Agora, a sede de viver ardia em meu peito! Cantar, dançar, sonhar, alçar voo... A arte me devolveu as asas que a infância roubara. Se antes eu temia a liberdade, “já não a temo mais!” (Freire, 2011, p. 31).

1.4 Sinais de resistência: “trago no peito a oração de mainha”

Ao cruzar os portais do “ginásio”, conforme chamávamos o ensino fundamental maior (atualmente denominado de anos finais), mergulhei de corpo e alma em projetos literários que floresceram em 2002, um solo fértil para a exploração da criatividade e o despertar do meu protagonismo.

Mais tarde, entre os anos de 2010 e 2022, encontrei um novo palco no grupo de jovens e artes da igreja católica, um celeiro de talentos onde me envolvi apaixonadamente com peças teatrais que questionavam e emocionavam, coreografias que traduziam a fé em movimento, cenários que pintavam a esperança e figurinos que adornavam a alma. Em paralelo aos anos de aprendizado escolar, sob o doce incentivo de minha mãe, meus passos se aproximaram do altar da igreja católica. “Quero ser padre!” Imerso na aura das devoções e nos ensinamentos religiosos sentia um despertar vocacional, um chamado sutil da alma.

As palavras luminosas de Santa Teresa de Calcutá ecoavam em meu coração: “Não podemos fazer grandes coisas, apenas pequenas coisas com grande amor”. Guiado por essa singela, mas profunda filosofia, entreguei-me ao serviço da comunidade com a dedicação de um catequizando sedento por compartilhar a fé, a singeleza de um coroinha a orbitar o mistério, a melodia de um cantor a elevar preces em canções e a organização zelosa de um membro da liturgia. Colaborando com alegria nos festejos que uniam a comunidade e nas ações sociais que estendiam a mão aos necessitados, a generosa arrecadação de alimentos, a

calorosa celebração das festas juninas, busquei vivenciar a fé na prática do amor ao próximo. A cada gesto de solidariedade, a cada encontro fraterno, a cada ação imbuída de compaixão, fortalecia-se em mim a convicção de que a fé genuína e a busca por justiça social trilham, inevitavelmente, o mesmo caminho.

Figura 4: Atuação como acólito da paróquia de São Francisco de Assis, Imperatriz (2004).



Fonte: Arquivo familiar do pesquisador.

Entretanto, a fé herdada de minha mãe vinha entrelaçada a um legado de medos e receios silenciosos. O pavor do inferno, o medo do vento forte, da chuva, “cobra o espelho, pega o balde, desliga da tomada!” o sentimento de condenação, os impulsos da concupiscência. Ouvindo narrativas da vida de mamãe, onde a submissão ao meu pai parecia um fado inelutável, a aceitação passiva da sina de uma esposa subjugada. Testemunhei de perto o ciclo vicioso de uma família em descompasso, marcada pelas cicatrizes da mesquinharia, da pobreza cultural, da opressão e da traição.

Essas vivências sociais, escolares, religiosas, pessoais e familiares de maneira rica e multifacetadas abriram em mim avenidas para o desenvolvimento de habilidades artísticas diversas e para o exercício da liderança, impulsionando um desejo profundo por semear a transformação social no mundo ao meu redor. Afinal, “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação?” (Freire, 2011). Sob essa luz, a arte e a participação ativa na comunidade se tornaram para mim não apenas formas de expressão, mas ferramentas

poderosas de resistência contra as injustiças e de busca incessante pela emancipação. E como, luminosamente, nos ensinou Paulo Freire (2011), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”, foi nos braços acolhedores da educação que encontrei a bravura necessária para romper com aquele padrão doloroso. Ao desvendar as profundas implicações dessa realidade familiar, meu espírito se recusou a aceitá-la como um fardo inescapável.

Observei atentamente o espelho da minha história, os casais despedaçados pela separação, a amargura da infelicidade estampada nos rostos, a ruína dos lares, as feridas da traição, a sombra do alcoolismo e das drogas, a tragédia dos homicídios, os sonhos precocemente abortados pelo casamento e pela gravidez na juventude, a aridez da pobreza financeira e cultural, e em meu íntimo, ergui a bandeira da resistência. Diante do reflexo do meu próprio passado, vislumbrei as escolhas que se apresentavam como encruzilhadas do destino: consentir com a tradição de opressão que ecoava através das gerações ou ousar refazer esse caminho, pavimentando uma nova trajetória com os tijolos da liberdade. Rompi, então, as correntes invisíveis que me prendiam ao passado e me lancei, finalmente libertado, em direção aos meus sonhos, como um pássaro que alça voo rumo ao horizonte. Assim, nos lembra Fernando Pessoa (2003):

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas,
que já tem a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia:
e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.

Era o meu tempo de travessia. Reconheci a necessidade de abandonar as roupas desgastadas pela história da minha família, os caminhos que levavam à repetição dos mesmos ciclos de dor e sofrimento. Com a ousadia de quem se aventura em mares desconhecidos, decidi trilhar uma nova rota, em busca de mim mesmo, em busca da minha própria identidade e do meu lugar no mundo.

Com a força de quem carrega a “oração de mainha” no peito, mas também a coragem de quem busca romper as correntes da opressão, eu trilhei uma nova trajetória. Busquei na educação, na arte e na fé ferramentas para construir um futuro de liberdade, justiça e dignidade. E, hoje, ao relembrar essa trajetória, me sinto grato pela força que encontrei em mim mesmo para resistir e seguir em frente.

1.5 Eu na busca de mim: “sou fogueira de São João, brasa que não se apaga”

No ano de 2007, uma semente de inquietude germinou em meu coração, impulsionada pelo anseio de ser um agente de transformação na minha própria comunidade. Com a ousadia da juventude e a força do idealismo, convidei os jovens da catequese para criarmos uma quadrilha junina, um sonho acalentado de criar um espaço de encontro e integração, onde corações de diferentes mundos pudessem se conectar e compartilhar a riqueza de suas vivências. Nossa comunidade era um mosaico de realidades socioeconômicas distintas, desde os moradores do tradicional e abastado bairro Três Poderes até as famílias da periferia do Maranhão Novo, Juçara e Entroncamento, marcadas pelas feridas da vulnerabilidade social, sobrevivendo na linha tênue da pobreza: mães solo a lutar sozinhas, avós a tecer o futuro dos netos, pais e mães ausentes na formação humana, política e cidadã de seus próprios filhos, crianças e adolescentes crescidos ao sabor do vento, entregues ao “Deus dará!”.

Figura 5: Participação dos ensaios da quadrilha do bairro (2008).



Fonte: Arquivos do pesquisador.

A Quadrilha Junina de Santa Clara se tornou um símbolo de união e resistência, uma fogueira que acendeu a esperança em meio às dificuldades: fortalecimento de vínculos, promoção de ações sociais, oferecimento de acolhimento e inserção de jovens nas atividades da igreja. A quadrilha e a igreja se tornaram um espaço de convivência e aprendizado mútuo, onde as diferenças sociais se dissolvem em meio aos ensaios semanais, reuniões para a construção coletiva de danças, músicas, figurinos e cenários. Naquela época (2007), o São João era visto apenas como uma tradicional festa popular. Não havia uma compreensão profunda sobre seus valores culturais e efeitos sociais. Por isso, o fogo da nossa quadrilha se apagou precocemente, diante dos desafios que enfrentamos.

A minha paixão pela cultura junina se manteve acesa, como uma brasa incandescente que buscava um novo sopro de vida. Encontrei esse sopro na Junina Arrasta Pé, um grupo de quadrilha do bairro Juçara, onde pude reacender a chama da minha paixão e me conectar com uma comunidade que compartilhava do mesmo amor pelas tradições juninas. Logo no primeiro ensaio, em 2008, fui convidado a ser o Rei da quadrilha, o que me motivou a permanecer no grupo e me sentir parte daquele movimento.

Figura 6: Primeira apresentação como Rei da Junina Arrasta Pé (2008).



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Ao conviver com jovens de diferentes bairros e realidades, ampliei minha compreensão sobre a complexidade das relações sociais e a importância da cultura para um povo, especialmente diante dos desafios contemporâneos para a preservação das tradições. Até 2023, participei ativamente das quadrilhas juninas, reconhecendo sua importância na resistência contra o esquecimento da cultura local. Por quase 18 anos, me dediquei ao teatro, à dança, à música, à organização de eventos culturais, sempre buscando manter viva a tradição do São João em nossa cidade. Mas a minha busca por conhecimento me conduziu ao universo acadêmico. Mas, pera! Ainda há muita lenha para colocar nesta fogueira.

1.6 Entre páginas e caminhos: desbravando o chão da universidade

O ano de 2010 marcou a conquista de um passaporte para um novo mundo: a aprovação no vestibular para o curso de Letras/Literatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pisar o chão da universidade foi como adentrar um território inexplorado, um horizonte vasto de promessas, mas também um labirinto de incertezas. A começar pela escolha do curso, que pairava como um eco da minha autopercepção ainda

hesitante, mais um reflexo das minhas limitações autoimpostas do que uma decisão visceralmente conectada aos meus sonhos mais profundos.

A universidade, antes um sonho distante, revelava-se agora um campo semeado de dúvidas e inseguranças. Sentia-me incapaz de competir nos jardins de outras áreas do saber, e a possibilidade de acenar às cotas para negros parecia uma miragem distante, pois a identidade negra ainda não florescia plena em meu ser. Em minha mente, eu era apenas “pardo”, um “menino queimado de sol”, uma tonalidade indecisa na paleta da identidade.

Figura 7: Apresentação teatral na UEMA sobre Literatura Africana, curso de Letras (2012).



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Essa insegurança pessoal ressoava dolorosamente com a realidade da minha família, onde o acesso aos templos do ensino superior era uma raridade, quase uma miragem. Para muitos dos meus entes queridos, o chão da universidade permanecia um lugar inatingível, distante léguas de suas vidas marcadas pelo labor árduo sob o sol inclemente e pela batalha diária pela sobrevivência. O histórico de sofrimento silencioso, os laços matrimoniais e a maternidade/paternidade precoces relegaram o estudo a um plano secundário, um luxo inatingível. A prioridade urgente era “trabalhar para pagar as contas”, um preço amargo imposto pela falta de perspectivas e pela ausência de uma educação verdadeiramente libertadora, capaz de romper as correntes que aprisionavam gerações no ciclo vicioso da pobreza e da desigualdade social. Essa realidade, infelizmente, ecoa nas palavras do lavrador Antônio Cícero de Souza, um dos protagonistas das memórias de Brandão (2002, p. 6) que, ao se referir à sua própria experiência, afirma que a educação formal para os pobres “vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre”.

1.7 “Deixe-me ir, preciso andar, vou por aí a procurar: rir pra não chorar”

Na ânsia de conquistar a independência e a solidez da maturidade, teci a trama da minha graduação conciliando o labor diurno com a busca noturna pelo saber. Vendedor de roupas sob o sol inclemente, acadêmico de Letras sob a luz bruxuleante das salas de aula, enfrentei as intempéries da cidade montado em minha fiel bicicleta. A meta de vendas a ser alcançada ao final de cada mês, as obras literárias a serem desvendadas, as resenhas a serem escritas, os trabalhos acadêmicos a serem entregues... o tempo se esvai como areia entre os dedos. Mas a desesperança, outrora uma sombra constante, metamorfoseou-se em uma força motriz, impulsionando-me com garra a cruzar a linha de chegada do curso e a defender o Trabalho de Conclusão de Curso com um suspiro vitorioso. Ufa! A nota máxima coroou o esforço!

Contudo, a doce ilusão da teoria esbarrou na aspereza da prática, uma constatação amarga que se revelou ao iniciar minha jornada profissional nas terras remotas da zona rural, imerso na realidade crua de uma comunidade ribeirinha. O choque de realidade foi um golpe lancinante: estudantes nos estertores do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, ainda aprisionados nas sombras do analfabetismo, herdeiros de pais que mal arranhavam as letras; famílias desestruturadas, frutos amargos de estupros silenciados, de direitos sistematicamente violados: de acordo com “as más línguas”, o avô é pai (biólogo) do neto, madrastas são tias, filhos órfãos de pais vivos, um emaranhado de laços disfuncionais que espelhava a dureza cortante daquela existência marginalizada. Crianças silenciosas em sala de aula, a voz embargada pela dificuldade de oralizar seus pensamentos e emoções, tímidas, aprisionadas em um cárcere de carências multifacetadas. “Que mundo é esse, Meu Deus?”, interroguei o céu emudecido, diante daquele cenário desolador que feria a alma. Como nos versos melancólicos de Manuel Bandeira (1930), “vi homens prostrados pela vida como bichos indiferentes à própria sorte”, uma imagem que se cravou em minha memória como uma cicatriz indelével.

A inexistência de uma educação libertadora se manifestava em gerações perpassadas pela fome, pobreza e medo. Diante daquele sistema educacional, tradicional, bancário, busquei inspiração em Paulo Freire (2011), que em sua *Pedagogia do Oprimido* defendia uma educação transformadora, capaz de romper o ciclo da opressão. Assim, optei por ressignificar o espaço da sala de aula, transformando fileiras em círculo, para que pudessem se enxergar como membros de um mesmo grupo, em igualdade de condições.

No exercício das minhas provocações, enquanto professor recém-chegado, buscando conquistar a confiança deles, me dediquei a escutá-los, embora falassem sucintas

palavras, e assim a compreender seus saberes, suas histórias. Assim como Luiz Gonzaga (1947) cantou a seca e a “farta d’água” que castigava o sertão, eu me aproximei da realidade daqueles alunos, que viviam às margens do rio, mas sofriam com a falta de recursos e oportunidades:

“Quando oiei’ a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei’ a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação?
Que braseiro, que fornaia’
Nenhum pé de prantação’
Por farta’ d’água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão”

Demonstrei interesse pelos saberes que eles traziam consigo, sobre o fluxo do rio ao longo dos meses, o movimento dos astros no céu, o ciclo das lavouras, da pesca, da colheita, dos costumes locais e das histórias que ouviam..., aos poucos, as vozes silenciosas começaram a desabrochar, os olhares se encontraram, e juntos, tecemos uma rede de identidades compartilhadas.

Foi nesse movimento que percebi a leitura se tornar um ato de amor (Freire, 2003). Eu me vi naquelas crianças e adolescentes ribeirinhas, que cresciam sem saber o rumo da vida, de onde vinham, onde estavam e para onde queriam ir. Compreendi que educá-los apenas com base no currículo prescrito, seria um retrocesso pautado em comportamentos coloniais, uma forma de impor um conhecimento alheio à sua realidade. Se eu me limitasse àquele currículo “xerocopiado” estaria aí repetiria o processo de aculturação e de catequização vivido pelos povos originários no século XV.

Desta forma, ao identificar possíveis fatores humanos e sociais que interferiam diretamente no processo de ensino e aprendizagem daqueles estudantes, utilizei a arte e a cultura popular como estratégias para o desenvolvimento de práticas educativas para estimular a fala, a leitura, a interpretação textual, a contextualização das narrativas de seus antepassados, os fenômenos observados por eles, a vivência social, enfim, em favor da sua emancipação. Assim como na canção “Aquarela” de Toquinho, que pinta um mundo de fantasias e cores vivas, busquei despertar a imaginação e a criatividade dos meus alunos, colorindo o universo da sala de aula com a magia da arte e da cultura popular.

1.8 “Cresce tudo o que se planta”

As sementes da mudança foram lançadas. Cinema na escola, Oficinas de teatro, cantigas, danças, rodas de conversa, leituras literárias, declamação de poemas, produção textual, pinturas, recortes de revistas e jornais, materiais de papelaria, gincanas, danças regionais, palestras sobre saúde do homem e da mulher, levantamento de dados estatísticos e uso de cálculos matemáticos referentes à própria comunidade... As práticas educativas floresceram, associadas aos conteúdos estudados nas salas de aula, e o conhecimento ganhou vida, cor e movimento. Os estudantes, antes silenciosos e desmotivados, despertaram para um novo mundo de possibilidades, compreendendo-o a partir de suas próprias vivências, saberes e fazeres; do homem ribeirinho, do lavrador e pescador, que nem sempre teve acesso à educação. O chão da escola se tornou fértil para o cultivo de sonhos e esperanças.

Em 2015, o reconhecimento chegou através do Instituto Ecofuturo, que premiou como um dos melhores do Brasil o nosso trabalho desenvolvido ao longo de quatro anos com esses estudantes do ensino infantil e fundamental no Povoado Imbiral. Fruto disso é a construção da primeira biblioteca comunitária da zona rural de Imperatriz. Um título de prestígio e honra, que reforçou a importância de uma educação libertadora e transformadora, capaz de romper ciclos de desigualdade e abrir caminhos para um futuro mais promissor.

Figura 8: Publicação no Jornal O Progresso sobre o Projeto de Oficinas (2016).



Fonte: Jornal O Progresso, Imperatriz - MA, 19/11/2016.

Hoje, eventualmente, ao reencontrar os estudantes daquela época, constato que alguns persistem no labor da pesca, mas com melhores condições morais e sociais, outros são

líderes de comunidade, outros servidores públicos, casados, exercendo profissões autônomas, aprovados em concurso público ou seletivos, atuando junto a empresas na região, e redimensionando as histórias de suas famílias.

E, assim, como as sementes que plantamos naquele chão ribeirinho, minha própria trajetória continuou a florescer. Fui agraciado com a aprovação em um seletivo, e aceitei o chamado da docência nas entranhas da Unidade Prisional de Ressocialização de Imperatriz - UPRI, um território de almas em busca de redenção através da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em paralelo ao ofício de desbravar os meandros da Língua Portuguesa, em obediência ao currículo obrigatório imposto pela Rede Estadual de Ensino, concebi um Projeto de Leitura Literária, um oásis de oficinas de escrita e teatro, urdindo estratégias pedagógicas singulares para aquele público cativo, com o anseio de semear novos aprendizados em solo contextualizado. E, assim, como um jardineiro paciente, despertei a confiança adormecida naqueles corações aprisionados, que aceitaram os desafios propostos em sala como quem abraça uma nova esperança.

Figura 9: Voluntário no Projeto de Oficinas de Leitura e Produção Textual na UPRI (2019).



Fonte: Arquivos do pesquisador (2019).

Resultado dessa caminhada é que obtivemos uma histórica participação dos apenados nos Projetos desenvolvidos na unidade, redução de conflitos internos, crescente índice de aprovação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, e a conquista luminosa do segundo lugar no Concurso de Redação promovido pela Secretaria Estadual de Segurança Pública. Finalmente, após dois anos de uma caminhada incessante, esse projeto, gestado com amor e dedicação, recebeu a honra do 1º Lugar, outorgado pela Secretaria Estadual de Direitos Humanos e Participação Popular - SEDIHPOP, um reconhecimento solene do planejamento cuidadoso, da execução apaixonada e dos frutos colhidos.

Figura 10: Premiação da Secretaria de Direitos Humanos - SEDIHPOP (2021).



Fonte: Arquivos do pesquisador (2020).

Posteriormente a tudo isso, aventurei-me nas sendas do mestrado, alçando a voz como investigador, desbravando uma nova etapa de aprendizado e metamorfose. Uma travessia delicada em busca de horizontes inexplorados, com o propósito firme de aprofundar as raízes do meu conhecimento e contribuir ativamente para a edificação de uma educação mais intrinsecamente significativa para cada ser humano. No entanto, não romantizo essa travessia. Foi um caminho atravessado por lágrimas, frustrações e silêncios carregados de insegurança, principalmente em razão dos problemas de saúde e tratamento de mamãe. Deste modo, vivenciei os últimos três períodos da faculdade de Direito, enfrentando desafios, mergulhado em rotinas exaustivas de trabalho e estudo, enquanto a pós-graduação me convocava a uma entrega ainda mais ética, pontual e profunda. Adentrei camadas sociais que exigiram não apenas presença, mas escuta, maturidade e, sobretudo, resiliência. Ainda assim, entre tropeços e superações, lancei as sementes com fé. É tempo de florir!

Figura 11: Diplomação de Bacharelado em Direito - Advogado OAB/MA.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024).

CAPÍTULO 2 RAÍZES DA TRADIÇÃO: HISTORICIZANDO AS FESTAS JUNINAS “AOS SANTOS JUNINOS, PEÇO LICENÇA PARA ADENTRAR ESSE ARRAIÁ”¹⁰

Com propriedade de fala, eu, eterno brincante de quadrilha junina, vos convido a adentrar este arraiá. Pois, sob o clarão das fogueiras e ao som da sanfona, a festa junina se desenha como um dos mais vibrantes e afetivos traços da cultura popular brasileira. Para compreendê-la em sua complexidade, é preciso muito mais do que observar suas cores e sabores: mergulhar em suas raízes históricas e simbólicas, compreendendo os sentidos que ela assume na vida do povo.

As festas populares, como lembra Castro (2012, p. 5), “se constituem em uma importante manifestação cultural que pode ter sua origem em um evento sagrado, social, econômico ou mesmo político do passado e que, constantemente, passam por processos de recriações e atualizações”. Em continuidade, Davel e Dantas (2021) enfatizam que as festas são fenômenos multidimensionais (religiosos, culturais, simbólicos, políticos e econômicos) e, portanto, não são apenas heranças do passado, mas expressões vivas de uma cultura em constante reinvenção. Para Canclini (2008), a cultura popular é “um campo de hibridações”, no qual tradições e modernidades se misturam, revelando tanto permanências quanto rupturas.

Em paralelo, os processos de urbanização, globalização e midiatização vêm alterando as formas de celebração das festas, mas não lhes retiraram o valor simbólico. Ao contrário, elas configuram territórios de resistência, de reconstrução da memória e de reafirmação das identidades regionais. Não se trata de “repetições” de velhos rituais, mas traduções contemporâneas de valores e símbolos ancestrais (Chianca, 2007). Essa capacidade de reatualização é o que mantém viva a chama da festa e sustenta a ponte entre o passado e o presente.

2.1 No balanço da história: desvendando as origens das festas juninas

Ainda nesta dança com o meu interlocutor, cabe revisitar as origens das festas juninas, que nos remontam às celebrações pagãs europeias do solstício de verão, marcadas por

¹⁰ O título deste capítulo — extraído de um bordão autoral que criei enquanto marcador da quadrilha na abertura do espetáculo *Toda Tua* (2022), da Junina Arrasta Pé — carrega em si muito mais do que uma simples frase. É um portal. Ao pronunciar-lo, sou transportado para um universo de sensações profundas. Sinto a tradição pulsar no peito como um tambor ancestral, anunciando a chegada da festa. Ali começava um ritual de catarse: uma entrega total aos personagens, um mergulho onde o corpo se libertava das amarras do cansaço, da dor, da tristeza e do medo. Naquele instante, éramos tomados pela dança, pela música e pela alegria contagiante do São João. A alma se vestia com a atmosfera luminosa do arraiá, e eu, com ela, renascia a cada movimento, contagiado pela magia que se espalhava e arrebatava também o público.

rituais de fertilidade, colheita e agradecimento à terra. Nessas festas, o fogo simbolizava o sol, fonte de vida e abundância. Com o avanço do cristianismo, esses ritos foram incorporados ao calendário litúrgico, ganhando novas significações. Chianca (2007) explica que, ao serem cristianizadas, as antigas festas do fogo transformaram-se nas celebrações dedicadas a São João Batista, Santo Antônio e São Pedro, santos que representam virtudes sociais e espirituais da comunidade.

Ao atravessar o Atlântico com os colonizadores portugueses no século XVI, a festa ganhou solo fértil no Brasil, onde se entrelaçou às tradições indígenas e africanas. Como destaca Peter Burke (2005), a cultura popular se constrói justamente nesses espaços de contato e de mestiçagem cultural. O que nasceu na Europa como rito agrícola de verão, aqui se tornou celebração de colheita e fé no sertão, reinterpretada sob o calor das fogueiras nordestinas.

Chianca (2007) sintetiza esse processo ao afirmar que:

O familiar São João é uma festa pagã europeia que se tornou cristã e que recuperou sua expressão de festa laica e popular por um desvio de rota pela América do Sul. Tal processo é significativo das relações que as festas populares guardam com suas fontes religiosas e a vida cotidiana. A grande importância da Igreja católica na festa junina no Brasil pode ser confirmada pela resistência de alguns rituais contemporâneos de origem eclesiástica que foram reapropriados pelas culturas e modos de vida locais, gerando tradições particulares da festa (Chianca, 2007, p. 71).

Esse trecho expressa bem a natureza sincrética da festa, que articula o sagrado e o profano, dimensões indissociáveis da cultura brasileira. Historicamente, essa complexidade foi frequentemente reduzida à perspectiva folclórica. Nessa linha, Cascudo (2001) define a festa junina como uma das autênticas expressões do “imaginário brasileiro”, ao conjugar crenças e costumes. Contudo, o risco inerente à visão folclorista é o de fixar a festa em um passado museológico, desconsiderando sua natureza dinâmica e sua reinvenção crítica no presente.

Segundo Nóbrega (2010), o festejo de São João também representa a mudança de estação climática, o ciclo da fartura e a crença no santo que simboliza purificação e regeneração da natureza, constituindo um conjunto de valores culturais que alimentam o sentimento de pertencimento e identidade:

São João é uma festa de origem rural presente na genealogia do interior nordestino, por representar a mudança de estação climática e o do ciclo da fartura devida à colheita do milho e do feijão, além de marcar a crença no santo que simboliza a purificação e regeneração da vegetação e das estações. [...] Comer e beber nos festejos juninos corresponde às tradições decorrentes da associação dos aspectos

mítico-religiosos, com a economia rural e vivências lúdicas. Fazem parte dos valores culturais identitários nordestinos que definem importantes aspectos das suas relações sociais (Nóbrega, p. 254 - 255).

Assim, as festas de São João consolidam-se como expressões legítimas da cultura popular brasileira, revelando a diversidade regional e a riqueza das tradições herdadas e recriadas ao longo do tempo, tornando-se um espelho do próprio Brasil.

2.2 Identidade e pertencimento cultural nas festas juninas: entre a tradição e a inovação

As festas populares, como o São João, não são apenas celebrações, elas constituem manifestações culturais complexas que articulam tradição, memória e transformação social. São também espaços de construção e afirmação de identidades coletivas. Reúnem elementos simbólicos, danças, músicas, comidas, trajes, rezas, cantigas... que reforçam o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Para Nóbrega (2010, p. 235) “as festas populares se efetivam como produto de forças coletivas, ao animar a comunidade, celebrar alguma coisa que tem valor para um povo, oferecer algo a ser compartilhado, com o resultado de unificar e exaltar o orgulho comunitário”. Nesse sentido, Leonel (2011) reforça que as festas populares são objeto de interesse de diversas áreas do conhecimento justamente por seu potencial de revelar aspectos profundos da cultura e da organização social.

No entanto, como ressalta Stuart Hall (2006), a identidade cultural não se configura como uma essência fixa ou imutável, mas como um processo histórico e social em permanente construção, entendido como “um ponto de sutura entre as práticas discursivas e as posições de sujeito”. À luz dessa compreensão, manifestações culturais como a festa junina podem ser interpretadas como espaços simbólicos nos quais se articulam tradição e contemporaneidade, continuidade e transformação, sendo constantemente ressignificadas pelas práticas coletivas e pelos contextos socioculturais em que se inserem.

Nessa mesma direção teórica, Zygmunt Bauman (2005) discute, em termos mais amplos, que as noções de identidade e pertencimento na modernidade contemporânea caracterizam-se por sua fluidez, instabilidade e constante negociação, uma vez que são construídas nas relações sociais e nas escolhas dos sujeitos. Aplicada à análise das festas populares, essa perspectiva permite compreender que a participação em eventos culturais como o São João não implica apenas a reafirmação de laços afetivos e identitários, mas

também processos de reinterpretação de si e do coletivo frente às dinâmicas do mundo urbano e globalizado.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso, são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (Bauman, 2005, p. 17).

Ao celebrar o São João, o povo reafirma suas memórias e resistências, transformando a festa em instrumento de educação patrimonial e de fortalecimento da identidade cultural. De acordo com o documento “Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial” da UNESCO (2003), o patrimônio imaterial é composto por práticas, representações e expressões que comunidades reconhecem como parte de seu legado. As festas juninas, nessa perspectiva, configuram-se como patrimônio vivo, pois são continuamente recriadas e transmitidas, reforçando o senso de continuidade e identidade social. Assim, o São João é mais que tradição: é resistência simbólica. Em tempos de homogeneização cultural, representa a força da diversidade e a reafirmação de um modo de ser nordestino e brasileiro.

2.3 Cultura e Cultura popular: chão onde a fogueira se acende e a festa se faz

Em continuidade desta dança, a compreensão da cultura popular exige ultrapassar visões folclorizantes e hierarquizadas, pois termos como “cultura” e “popular” são conceitos amplos, polissêmicos e historicamente carregados de disputas interpretativas. Cuche (1999) afirma que a cultura popular nem sempre foi reconhecida como um objeto legítimo de estudo nas ciências sociais. Na França, por exemplo, os primeiros olhares sobre esse campo surgiram no âmbito da literatura e do folclore, voltados às expressões camponesas e saberes tidos como periféricos.

Daí talvez se origine a resistência de muitas escolas em superar a perspectiva meramente folclórica ou recreativa das manifestações culturais. Ao limitar a compreensão da cultura popular a símbolos estáticos de identidade e pertencimento, a escola restringe o alcance da própria manifestação. A abordagem superficial negligencia o potencial crítico e transformador desses saberes, que, na verdade, revelam o passado, ressignificam o presente e, por excelência, deveriam contribuir ativamente para a formação integral dos sujeitos, uma

dimensão que transcende o simples entretenimento para se tornar um ato pedagógico de valorização e conscientização.

Deste modo, Burke (2005) amplia essa concepção ao entender a cultura popular não como um reservatório isolado, mas como um campo de trocas entre diferentes estratos sociais. Assim, as festas juninas são expressão de uma cultura em diálogo, ora apropriando elementos da cultura erudita (como a religiosidade e as danças de salão), ora influenciando-a. Também Cuche (1999) defende que a cultura é um processo de construção coletiva e dinâmica, em que os grupos humanos criam significados para suas experiências. Nesse sentido, a cultura popular não é um resíduo do passado, mas uma forma de produção simbólica e social.

Compreender a cultura popular como construção social e histórica, implica reconhecê-la como um processo vivo, que se reinventa continuamente nas práticas coletivas. Assim, ao analisarmos as festas juninas, devemos escapar das visões extremas que ora reduzem a cultura popular à mera reprodução empobrecida da cultura dominante (tese minimalista), ora a enaltecem como um espaço puro e autônomo (tese maximalista) (Cuche, 1999). As festas juninas são, assim, um exemplo claro dessa complexidade: nem subproduto da cultura erudita, nem expressão isolada e imutável, elas emergem como manifestação híbrida, onde tradição e inovação se entrelaçam de forma criativa. Essa hibridização, característica da cultura brasileira (Canclini, 1997), demonstra que as festas juninas são campo fértil de negociação de sentidos e, por isso, um objeto de estudo relevante.

Nesse processo, é preciso também evitar a romantização da cultura popular, como se fosse algo puro e intocado pela modernidade. As festas juninas, como toda manifestação, estão sujeitas a múltiplas influências e reconfigurações. A análise crítica dessas transformações, sejam elas resultado da mercantilização e da espetacularização (Nóbrega, 2011; Castro, 2012) ou da midiaticização e globalização (Hall, 1997) é essencial para compreender como essas manifestações se adaptam aos novos contextos, preservando ou redefinindo seus sentidos originais.

Por fim, compreender a cultura a partir das condutas dos indivíduos, como propõe Cuche (1999), amplia nossa capacidade de análise. Vai além da simples descrição dos elementos visíveis da festa (músicas, trajes, comidas), permite observar como os participantes interagem, constroem sentidos, negociam identidades e desempenham papéis sociais. As festas juninas se revelam, assim, como palco de experiências sociais ricas, onde se entrelaçam gerações, se expressam afetos e se (re)afirmam vínculos identitários, em um verdadeiro “chão onde a fogueira se acende e a festa se faz”.

2.4 Diversidade cultural: as cores e os ritmos que enfeitam nosso arraial

As festas juninas são um reflexo da rica diversidade cultural do Brasil. Em cada canto do país, em cada comunidade, elas ganham cores, ritmos e sabores próprios, expressando a criatividade, os valores e as memórias de diferentes grupos sociais. Para entender essa variedade de manifestações, o conceito de relativismo cultural, discutido por Cuche (1999), se mostra essencial.

O relativismo cultural nos convida a compreender cada cultura em seus próprios termos, sem impor julgamentos baseados em valores externos, isto é, em nossos próprios valores e padrões. Ele parte do princípio de que não existe uma cultura superior ou inferior, mas sim culturas diferentes, cada uma com sua lógica interna e seus próprios significados (Cuche, 1999). Adotar essa perspectiva relativista ao estudo das festas juninas significa reconhecer e respeitar as diferentes formas de celebrar essa tradição, evitando o risco do etnocentrismo, que é a tendência de julgar outras culturas a partir dos valores da nossa própria cultura. Como adverte Pierre-Jean Simon (1993),

o etnocentrismo é o termo técnico para esta visão das coisas segundo a qual nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele [...]. Cada grupo alimenta seu próprio orgulho e vaidade, considera-se superior, exalta suas próprias divindades e olha com desprezo as estrangeiras. Cada grupo pensa que seus próprios costumes (Folkways) são os únicos válidos e se ele observa que outros grupos têm outros costumes, encara-os com desdém (Simon, 1993, p. 57).

Essa visão limitada pode levar à intolerância, à discriminação e à desvalorização das expressões culturais que não se enquadram em um padrão hegemônico. Por isso, compreender e valorizar a diversidade cultural presente nas festas juninas é também um ato político e pedagógico.

O relativismo cultural, embora essencial para evitar o etnocentrismo, constitui apenas o primeiro passo na direção de uma educação que valorize a diversidade. É fundamental, portanto, avançar para a perspectiva da interculturalidade crítica. Esta não se limita ao simples diálogo ou à coexistência de culturas, mas constitui um projeto que questiona as diferenças e desigualdades construídas historicamente. Como explica Candau (2012, p. 235), a interculturalidade crítica “pressupõe o reconhecimento do outro em sua alteridade, mas também a problematização das relações de poder e das hierarquias culturais que produzem exclusões”.

Nesse sentido, Walsh (2009, p. 13) amplia a discussão ao afirmar que a interculturalidade crítica é “um projeto político, social e ético de transformação das estruturas que sustentam a colonialidade do poder e do saber”. Ou seja, ela parte da afirmação da diferença como riqueza e promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas. Seu propósito é a busca pela justiça social, cognitiva e cultural, atuando na construção de relações igualitárias e na democratização da sociedade.

Desse modo, o compromisso com a diversidade cultural nas festas juninas transforma-se em um ato político e pedagógico de intervenção, que contribui para um diálogo intercultural e para a construção de uma sociedade menos preconceituosa, mais inclusiva, democrática e plural. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço de transmissão cultural e passa a ser também um lugar de resistência, onde se reafirmam as vozes, memórias e identidades locais.

Na região Nordeste do país, por exemplo, as festas juninas têm forte ligação com o ciclo agrícola e com a religiosidade popular, com destaque para as festas de São João, Santo Antônio e São Pedro (Castro, 2012). Já nas grandes cidades do Sul e Sudeste, as festas juninas podem assumir um caráter mais urbano e comercial, incorporando elementos midiáticos e mercadológicos, com influências de outras culturas. Mesmo dentro de uma mesma região, podemos encontrar uma grande variedade de costumes e práticas relacionadas às festas juninas. Cada comunidade, cada grupo social, contribui para a riqueza e a diversidade dessa tradição, incorporando elementos de sua própria história e de suas próprias experiências.

As festas juninas, em sua pluralidade, compõem um verdadeiro mosaico da cultura brasileira. Compreender sua trajetória histórica, das fogueiras pagãs às quadrilhas nordestinas, permite perceber que essa celebração transcende o tempo e o folclore, tornando-se expressão viva da identidade e da memória coletiva. Esses elementos históricos, revisitados à luz da cultura popular, fundamentam o modo como o São João adentra a escola como estratégia de ensino, permitindo que a tradição se converta em experiência pedagógica e a festa se transforme em conhecimento. É nesse entrelaçar de memórias e aprendizagens que o Capítulo 3 floresce, revelando as estratégias educativas que fazem do arraia um território fértil de saberes, cores e significados.

CAPÍTULO 3 | FLORESCEM DO SABER: AS FESTAS JUNINAS ADENTRAM A ESCOLA COMO ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS

Este capítulo aprofunda a discussão sobre o potencial pedagógico das celebrações juninas, transformando-as em um campo fértil para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e significativas. Partindo da compreensão das festas juninas não apenas como um evento festivo, mas como um rico patrimônio cultural e identitário, busca-se demonstrar como sua integração ao ambiente escolar, de forma intencional e planejada, pode promover uma aprendizagem holística, interdisciplinar e intercultural. Acredita-se que, ao tecer saberes na alegria da festa, a escola se torna um espaço de vivência cultural autêntica, onde a teoria e a prática se entrelaçam para a formação integral¹¹ dos sujeitos, em alinhamento com as diretrizes curriculares nacionais e locais.

3.1 Práticas educativas e diálogo com a BNCC e o DCTMA

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou um ponto de inflexão na concepção educacional brasileira, ao prever, em seu Artigo 210, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹², com o objetivo de assegurar “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). A BNCC consolida-se, portanto, como um documento normativo fundamental, que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes ao longo da Educação Básica, orientando a prática docente e a elaboração curricular (Brasil, 2018).

“[...] os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende [...]” (Brasil, 2018, p. 17).

O trabalho pedagógico com as festas juninas, ao integrar manifestações artísticas, históricas, sociais, linguísticas e geográficas, favorece uma abordagem interdisciplinar que concretiza diversas competências da BNCC:

¹¹ O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometido se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (Brasil, 2018, p. 17).

¹² Documento disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>

Quadro 1: Competências da BNCC associadas ao trabalho pedagógico com as festas juninas na escola.

Nº	COMPETÊNCIA
03	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
04	Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
06	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
08	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
09	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

Embora a BNCC se apresente como um documento normativo orientador das práticas pedagógicas e da organização curricular da Educação Básica, é importante reconhecer que seus fundamentos pedagógicos e ideológicos não estão isentos de tensões e críticas no campo educacional. Diversos estudiosos apontam que tal documento, ao priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades, aproxima-se de uma racionalidade formativa alinhada a demandas contemporâneas de caráter pragmático e instrumental, vinculadas, em certa medida, às lógicas de performatividade, padronização e adequação ao mundo do trabalho. Tal perspectiva distancia-se das concepções críticas de educação formuladas por autores como Paulo Freire (1996) e Dermeval Saviani (2011), cujas abordagens, ancoradas em matrizes histórico-dialéticas, compreendem a educação como prática social emancipatória, voltada à formação crítica dos sujeitos e à transformação das condições sociais existentes.

Nesse sentido, o diálogo estabelecido neste trabalho entre a BNCC e referenciais teóricos do campo crítico não se dá de forma acrítica ou de adesão irrestrita ao documento oficial, mas a partir de uma leitura tensionada e contextualizada. Reconhece-se que, embora a BNCC apresente limites do ponto de vista político-pedagógico, ela constitui o marco

normativo vigente que orienta a organização curricular das redes de ensino, exigindo dos docentes e pesquisadores movimentos de apropriação crítica e ressignificação pedagógica. Assim, ao articular as diretrizes da BNCC com contribuições da pedagogia freireana e da pedagogia histórico-crítica, este estudo buscou evidenciar possibilidades de práticas educativas que, mesmo situadas no interior de um documento normativo hegemônico, possam ser atravessadas por princípios de diálogo, criticidade, valorização da cultura popular e formação humana integral.

As festas juninas, neste contexto, emergem como potente estratégia pedagógica, capaz de articular os saberes escolares formais e os saberes populares. Como argumenta Paulo Freire (1996, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção”. Ao reconhecer o São João como espaço de aprendizagem cultural, a escola assume o papel de mediação dialógica, permitindo que o estudante seja sujeito do seu aprendizado e não mero espectador de tradições.

Essa proposta dialoga ainda com a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011), que defende a intencionalidade pedagógica na socialização do conhecimento historicamente produzido, articulando cultura e transformação social. Ao valorizar a cultura popular como fonte legítima de saber, a escola torna-se um território educativo vivo, onde o ensino se ancora na realidade concreta dos alunos e em suas expressões culturais.

3.1.1 Críticas e tensões em torno da BNCC

Apesar de seu discurso de democratização e integração cultural, reiteramos que a BNCC não está isenta de críticas. Pesquisadores como Macedo (2018) e Saviani (2019) observam que, embora o documento valorize a diversidade e a formação integral, sua estrutura baseada em competências mensuráveis tende a reforçar uma lógica tecnicista e gerencial da educação, aproximando-se de modelos neoliberais de padronização curricular.

Macedo (2018, p. 42) adverte que “a BNCC, ao buscar uniformizar aprendizagens em escala nacional, corre o risco de ignorar a historicidade e as singularidades culturais que caracterizam o território brasileiro”. Saviani (2019) reforça esse argumento ao apontar que a ênfase em resultados e habilidades descontextualizadas pode levar à perda da função política e emancipatória da escola. Em suas palavras, “quando o ensino se submete a prescrições externas e tecnicamente impostas, esvazia-se de sentido social e histórico” (Saviani, 2019, p. 41).

Essas críticas se tornam ainda mais relevantes quando se observa que as festas juninas, ao contrário de um currículo rígido, oferecem uma oportunidade de recontextualização cultural e pedagógica: um espaço em que os saberes da comunidade dialogam com o conhecimento escolar, reconstruindo o currículo em movimento. Essa prática reafirma a concepção freireana de educação como ato de criação e liberdade, e não de mera reprodução (Freire, 2011).

3.1.2 BNCC e DCTMA: convergências e contradições

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), elaborado como desdobramento da BNCC, busca territorializar o currículo, afirmando a “maranhensidade” como eixo estruturante, reconhecendo e valorizando a diversidade dos sujeitos e contextos escolares do estado. O documento concebe o indivíduo “na perspectiva de um ser que se completa na totalidade, que se constrói a partir da dimensão de uma formação integral” (Maranhão, 2019, p. 15).

Os princípios do DCTMA reafirmam a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura” e a “valorização da experiência extraescolar” (Maranhão, 2019, p. 41), criando um arcabouço que legitima as festas juninas como práticas educativas integradoras. Entretanto, é importante reconhecer que o DCTMA, embora defenda a diversidade e a territorialização do currículo, herda da BNCC sua matriz conceitual centrada em competências e resultados, o que pode limitar a efetiva autonomia pedagógica das escolas. Essa contradição entre universalização e contextualização expressa o desafio epistemológico de construir uma educação verdadeiramente emancipadora e territorializada.

Como afirma Saviani (2011, p. 25), “a escola deve ser o lugar da sistematização crítica do saber popular, e não sua simples reprodução”. Assim, cabe ao educador reinterpretar os documentos normativos a partir da realidade vivida, transformando o currículo em experiência cultural situada, onde o São João se torna ponte entre o saber acadêmico e o saber do povo.

As festas juninas maranhenses, com suas manifestações singulares, como o bumba-meu-boi, o cacuriá, o tambor de crioula e as quadrilhas juninas, constituem um potente repertório cultural para o trabalho pedagógico com temas transversais, identidades locais e patrimônio cultural. No entanto, é necessário reconhecer que documentos normativos como a BNCC e o DCTMA, por si só, não asseguram a concretização de aprendizagens significativas e culturalmente enraizadas. Conforme apontam diferentes autores críticos, tais documentos

tendem a operar em um plano prescritivo e generalizante, o que pode resultar na superficialização dos saberes culturais quando não há uma mediação pedagógica crítica e contextualizada. Nesse sentido, práticas como a pesquisa sobre tradições locais, a confecção de adereços típicos, as apresentações artísticas e as brincadeiras tradicionais não se tornam significativas pelo simples alinhamento aos documentos curriculares, mas pela forma como são intencionalmente planejadas, problematizadas e vivenciadas no cotidiano escolar, a partir da realidade sociocultural dos estudantes.

De modo semelhante, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), entre eles o Multiculturalismo, previstos no DCTMA (2019, p. 44 - 45), não devem ser compreendidos como garantidores automáticos de práticas educativas críticas e interculturais. Embora o documento reconheça a importância da diversidade cultural e da valorização das identidades, sua efetivação depende das condições materiais, formativas e políticas das escolas, bem como da postura teórico-metodológica dos educadores.

Assim, o trabalho com as festas juninas pode assumir sentidos distintos: desde ações pontuais, marcadas pelo caráter folclorizante e espetacularizado, até práticas pedagógicas planejadas, críticas e contextualizadas, capazes de promover reflexões sobre pertencimento, memória, identidade e desigualdades socioculturais. Nessa perspectiva, a festa junina na escola não se configura automaticamente como espaço de aprendizagem significativa, mas pode tornar-se uma prática educativa potente quando mediada por projetos pedagógicos comprometidos com a valorização da cultura popular e com a formação crítica dos sujeitos.

3.2 Educação interdisciplinar: tecendo saberes na festa junina

A escola, diante das complexas demandas do mundo atual, é convocada a repensar suas práticas pedagógicas, superando o ensino fragmentado e conteudista em direção a um fazer educativo que integre saberes e experiências. A educação interdisciplinar, nesse contexto, emerge como caminho fecundo para a construção de aprendizagens significativas, críticas e contextualizadas.

Conforme propõe Edgar Morin (2000, p. 38), “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”, reconhecendo que a realidade é tecida por interdependências e complexidades. Ao se propor a unir, a interdisciplinaridade não dilui as áreas do conhecimento, mas busca um diálogo epistemológico entre elas, em que cada

disciplina contribui com seus conceitos e métodos para compreender a realidade de forma integral.

No contexto das festas juninas, esse diálogo torna-se ainda mais evidente. A celebração junina, ao reunir elementos da arte, da história, da geografia, da matemática, da língua portuguesa, da educação física e das ciências, constitui-se como síntese da interdisciplinaridade viva, um espaço simbólico em que o conhecimento se torna experiência, e o aprendizado se transforma em vivência coletiva.

Essa concepção dialoga com a proposta de Fernando Hernández (1998), ao defender a Pedagogia de Projetos como metodologia capaz de promover aprendizagens significativas a partir de temas que emergem da vida dos alunos. Para o autor, o projeto interdisciplinar possibilita “outra maneira de representar o conhecimento escolar, baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas e outros saberes não disciplinares vão elaborando” (Hernández, 1998, p. 61).

Nesse sentido, trabalhar o São João como projeto pedagógico interdisciplinar é romper com o ensino compartimentalizado e dar lugar à integração de saberes. As festas juninas permitem explorar conteúdos de forma transversal: a leitura de cordéis e canções dialoga com a Língua Portuguesa; o estudo das tradições e dos santos juninos aproxima-se da História e da Geografia; as danças, brincadeiras e coreografias envolvem a Educação Física e a Arte; e o preparo das comidas típicas e a medição de ingredientes podem dialogar com a Matemática e as Ciências. A escola, assim, torna-se o “arraial do saber”, onde os conteúdos ganham significado social e cultural, e o conhecimento é celebrado como expressão de pertencimento e identidade.

Como argumenta Fazenda (1999, p. 69), “a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma atitude de abertura e de diálogo frente ao conhecimento”. Essa atitude, que se funda no reconhecimento dos limites do próprio saber e na disposição para dialogar com outros, é retomada pela autora em obras posteriores, quando afirma que a interdisciplinaridade deve ser compreendida como “uma atitude diante do saber”, que exige do educador humildade, escuta e sensibilidade (Fazenda, 2008, p. 95). Trata-se, portanto, de uma postura ética e afetiva que amplia a prática docente, transformando o ato de ensinar em uma experiência de encontro e criação coletiva.

Nessa mesma direção, Fazenda (2011, p. 49) acrescenta que o exercício interdisciplinar supõe “um olhar sensível, capaz de unir o rigor da reflexão à leveza da criação”, compreendendo a docência como arte, ciência e humanização do saber. Sob essa

perspectiva, as festas juninas se constituem como ponte entre a escola e a comunidade, favorecendo a troca de saberes, a participação coletiva e o fortalecimento da memória cultural.

Freire (1996, p. 32), por sua vez, reforça essa dimensão dialógica ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que implica reconhecer as práticas culturais das comunidades como fontes legítimas de conhecimento. A interdisciplinaridade freireana, portanto, é uma prática de escuta e diálogo cultural, que promove uma educação libertadora e enraizada na realidade concreta dos sujeitos. Ao integrar o São João ao currículo escolar, o educador atua como mediador de um processo coletivo de construção de sentidos, em que a festa não é mero entretenimento, mas território simbólico de saberes e identidades.

A BNCC (2018), embora mantenha a organização do currículo estruturada em áreas e componentes disciplinares, incorpora em seu discurso a defesa de práticas pedagógicas integradoras, ao afirmar que a aprendizagem deve favorecer “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 14). No entanto, diversos estudos críticos apontam que tal enunciação não se traduz, necessariamente, em condições objetivas para a consolidação de práticas interdisciplinares no cotidiano escolar, permanecendo, em grande medida, no plano prescritivo. Nesse sentido, a interdisciplinaridade aparece mais como um princípio orientador do que como uma prática efetivamente estruturada no currículo, o que exige mediações pedagógicas intencionais para que não se reduza a ações pontuais ou à mera articulação superficial de conteúdos.

O DCTMA (2019, p. 56), ao afirmar que o currículo deve promover a “integração de toda a escola e entre as áreas de conhecimento”, valorizando as experiências locais e os saberes culturais, reafirma diretrizes já presentes na BNCC, sem, contudo, apresentar dispositivos pedagógicos ou estruturais que ampliem de forma substantiva as possibilidades de efetivação da interdisciplinaridade nas escolas da rede. Assim, ainda que o documento reconheça a importância do território, da cultura local e das práticas culturais maranhenses, sua contribuição permanece limitada ao campo normativo, não enfrentando de modo mais profundo os desafios concretos que atravessam o trabalho interdisciplinar, como a fragmentação do tempo escolar, a organização disciplinar do currículo e a ausência de espaços sistemáticos de planejamento coletivo.

Nesse contexto, as festas juninas não devem ser compreendidas como práticas que, por si mesmas, “encarnam” a interdisciplinaridade preconizada pelos documentos oficiais. Ao contrário, elas podem constituir-se como experiências interdisciplinares na

medida em que sejam intencionalmente planejadas, problematizadas e articuladas ao projeto pedagógico da escola. Conforme destaca Ivani Fazenda (1999), a interdisciplinaridade não se reduz à integração ocasional de conteúdos ou à realização de atividades conjuntas, mas pressupõe cooperação epistemológica, diálogo entre os sujeitos envolvidos e clareza quanto aos objetivos formativos. Assim, ao planejar o São João como projeto interdisciplinar, a escola precisa construir coletivamente eixos temáticos, definir finalidades educativas comuns e assegurar que cada componente curricular contribua para uma leitura crítica da cultura junina, evitando sua folclorização ou espetacularização.

Dessa forma, o São João deixa de ocupar um lugar meramente festivo ou periférico no calendário escolar e passa a integrar o processo formativo como experiência educativa complexa, cuja efetivação não decorre automaticamente das prescrições da BNCC ou do DCTMA, mas do compromisso pedagógico da escola em transformar a cultura popular em objeto de reflexão, conhecimento e formação crítica.

Em continuidade, a autora reforça que a interdisciplinaridade também se manifesta como processo de formação docente e pesquisa, onde o trabalho interdisciplinar “toma como seus os desafios metodológicos de reter histórias interrompidas, valorizar linguagens singulares e cuidar da beleza do discurso sem macular a crítica” (Fazenda, 2011, p. 27). Nesse sentido, o trabalho com as festas juninas, ao articularem pesquisa, memória e cultura, permitem ao professor reter histórias e reconstruir significados, transformando a prática pedagógica em gesto de resistência e criação.

Também, Morin (2000) reforça essa visão ao defender que o conhecimento deve ser compreendido em sua teia de relações, e que a educação precisa superar o paradigma da simplificação, favorecendo um pensamento complexo, capaz de articular as partes e o todo.

As festas juninas, nesse contexto, simbolizam essa complexidade viva que mistura saberes, afetos, memórias e linguagens, que se entrelaçam no cotidiano escolar. A interdisciplinaridade, ao adentrar o arraiá pedagógico, transforma o aprender em celebração e a celebração em conhecimento vivo, unindo razão e emoção, teoria e prática, escola e vida. É, como afirma Fazenda (2011, p. 49), “o exercício de um olhar sensível, que une o rigor da reflexão à leveza da criação”, ecoando o pensamento complexo de Morin (2000) para quem “educar é ligar o que está separado”.

Portanto, pensar as festas juninas na escola como projeto interdisciplinar é propor uma educação integradora, dialógica e transformadora, na qual o conhecimento se constrói de forma colaborativa e contextualizada. A escola, ao abrir suas portas para a cultura popular, não apenas ensina, mas também aprende; não apenas celebra, mas também reflete; não apenas

reproduz, mas recria a vida em festa. Assim, “tecer saberes” no São João é também tecer identidades, memórias e valores, reafirmando a escola como espaço de cultura e cidadania. É permitir que o aluno perceba a interdependência entre os diferentes campos do saber, compreendendo que o conhecimento não é um mosaico de partes isoladas, mas uma rede viva de significados onde o saber floresce, dançando ao ritmo da cultura.

3.3 Educação intercultural: um convite ao respeito e à convivência

A educação intercultural emerge como um eixo fundamental para as sociedades contemporâneas, marcadas pela pluralidade e pela urgência de promover o respeito mútuo e a convivência democrática. Candau (2012) afirma que o desafio das diferenças culturais, longe de ser um problema, é elemento constitutivo das sociedades e exige práticas educativas que acolham e celebrem a diversidade. Para a autora, “a escola é chamada a transformar-se em espaço de enfrentamento das desigualdades e das discriminações” (Candau, 2012, p. 238).

A interculturalidade, contudo, não deve ser confundida com uma simples convivência entre diferentes tradições culturais. Como explica Candau (2016), trata-se de um projeto político, ético e epistemológico que busca descolonizar o currículo, reconhecendo que “os saberes são plurais, históricos e situados, e que o diálogo entre eles é condição para a emancipação social”. Contudo, Candau (2012, p. 235) afirma que “as problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações”. A efetivação de uma educação intercultural demanda, portanto, superar práticas escolares homogeneizadoras e valorizar as experiências culturais reais dos sujeitos.

Em consonância, Fleuri (2018, p. 22) reforça que a interculturalidade “não se limita à convivência entre culturas, mas implica um processo de reconhecimento, confronto e negociação entre diferentes saberes”, abrindo espaço para que a diferença se converta em potência formativa. Ainda segundo o autor (2018, p. 61), “culturas diferentes podem conversar entre si se houver espaços de escuta e tradução simbólica”, nos quais o outro é reconhecido como sujeito de saber e não como ameaça. Assim, a interculturalidade não se reduz ao simples reconhecimento das diferenças, mas propõe diálogo, interação e valorização mútua, rompendo com hierarquias e preconceitos.

As festas juninas, quando tratadas sob uma perspectiva crítica e intercultural, constituem uma prática que favorece o diálogo entre culturas locais e saberes escolares,

promovendo o respeito à diversidade e a problemática dos estereótipos. É necessário, entretanto, que sua inserção no currículo vá além da mera finalidade recreativa ou financeira. A escola, como *lócus* de diálogo simbólico, precisa assumir o papel de mediadora entre as vozes da cultura popular e o discurso acadêmico, legitimando ambas como expressões do conhecimento humano.

Nesse contexto, Campos (2007, p. 592) recorda que, a partir da década de 1970, as festas juninas foram incorporadas ao calendário escolar, muitas vezes vinculadas a objetivos de arrecadação e sem reflexão pedagógica. Além disso, como adverte a autora (2007, p. 593), o uso caricatural de personagens “noivos”, “padre”, “caipiras” pode reforçar preconceitos e desrespeitar elementos religiosos e culturais. Essas distorções revelam a contradição entre o potencial inclusivo da festa e sua prática escolar superficial. Em contraponto, o DCTMA (2022, p. 42) propõe uma escola como espaço de “acolhimento das diferenças étnicas, raciais, culturais, sociais, religiosas e físicas”, o que implica resgatar o sentido simbólico e comunitário da festa.

Nessa perspectiva, a educação intercultural deve promover práticas de pesquisa, vivência e reflexão crítica sobre as origens e as simbologias das festas, permitindo que os estudantes se reconheçam em suas identidades e valorizem as identidades do outro. Como explica Freire (1996, p. 42), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. O São João, nesse sentido, é meio e mediação para a comunhão de saberes e a conscientização cultural.

A interculturalidade, como propõe Candau (2010), implica desconstruir visões essencialistas de cultura e compreender sua natureza híbrida e dinâmica. O diálogo intercultural se faz, portanto, pela tradução simbólica e pela convivência com o outro, em um espaço pedagógico que articula respeito, reconhecimento e reciprocidade. O São João, quando vivido na escola como território simbólico de aprendizagem, possibilita compreender a cultura como campo de disputa, ressignificação e resistência. A escola, assim, deixa de ser mero cenário de festividades para se tornar espaço de formação crítica e cidadã, onde a alegria se alia à reflexão e à dignidade cultural.

Portanto, as festas juninas, sob a ótica intercultural, tornam-se um convite ao respeito e à convivência, revelando que educar é também celebrar e celebrar é reconhecer-se como parte de um todo diverso e plural.

3.4 O planejamento na dança da pedagogia de projetos

Planejar é mais do que organizar etapas: é um ato de escolha política, ética e estética. Cada decisão pedagógica traduz uma visão de mundo e de educação. Freire (1996, p. 38) já afirmava que “ensinar exige planejamento, porque ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”. Em tal perspectiva, o planejamento não se limita a um roteiro de ações; ele é uma práxis criadora que se alimenta do diálogo com a realidade concreta e com a cultura dos sujeitos que aprendem. O educador planeja para libertar, e não para controlar; planeja porque acredita na potência do outro e no poder transformador do encontro educativo.

Essa dimensão emancipadora do planejamento se concretiza na pedagogia de projetos, que Hernández (2000, p. 45) define não como uma simples metodologia, mas como “uma maneira de repensar a função da escola e o papel dos sujeitos que nela atuam”. O autor destaca que o trabalho por projetos rompe com a fragmentação disciplinar, substituindo a lógica de transmissão pela lógica da construção compartilhada do conhecimento. Assim, o projeto é o lugar do diálogo entre saberes, onde o aluno deixa de ser receptor para tornar-se pesquisador, intérprete e autor do próprio percurso formativo. Todavia, essa abordagem não está isenta de críticas. Conforme Moura (2009, p. 10), muitas escolas adotam a pedagogia de projetos de forma superficial, transformando-a em mera sequência de atividades temáticas desprovidas de reflexão crítica. Quando reduzida a eventos pontuais, como feiras e festividades, ela perde sua força epistemológica e se converte em “pedagogia do fazer pelo fazer”, esvaziada de sentido social. Assim, é preciso reafirmar o caráter teórico-prático e investigativo dos projetos, nos quais o aluno não apenas executa, mas problematiza, pesquisa, relaciona e recria o conhecimento.

O planejamento, nessa concepção, deve ser compreendido como processo coletivo e contextualizado. Prado (2001, p. 6) lembra que trabalhar com projetos “requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor”, pois exige mediação ativa, reflexão e abertura à imprevisibilidade. Isso significa que o professor, ao planejar, precisa renunciar ao controle absoluto do processo educativo e aprender a caminhar com o grupo, reconhecendo os estudantes como coautores do percurso.

Nessa esteira, Pimenta (1999, p. 52) reforça essa dimensão ao afirmar que o projeto pedagógico da escola expressa sua “identidade social e cultural”, resultado de um exercício de autoria coletiva. Planejar o São João sob essa ótica é mais do que organizar uma festa; é construir um projeto político-cultural que devolve à escola sua função social de

mediadora entre o saber sistematizado e a cultura viva das comunidades. A festa, nesse contexto, é o ponto de encontro entre o currículo oficial e o currículo da vida, entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular.

Entretanto, é necessário também problematizar a própria BNCC, que, ao mesmo tempo em que propõe a superação da fragmentação disciplinar, ainda mantém uma estrutura curricular fortemente conteudista e prescritiva. Ao enfatizar competências e habilidades mensuráveis, corre-se o risco de subordinar a autonomia docente e de reduzir a complexidade do conhecimento às demandas avaliativas (Brasil, 2018). Moura (2009, p. 13) alerta para esse paradoxo, defendendo que a pedagogia de projetos deve servir como resistência a modelos de currículo padronizados, pois “aprendemos não apenas com a razão, mas com o corpo, com o afeto e com a cultura”.

Nesse sentido, o DCTMA (Maranhão, 2019) representa um avanço ao propor a territorialização do currículo, reconhecendo que cada escola tem uma história, uma cultura e um território de pertencimento. Ao valorizar a “maranhensidade” e os saberes locais, o documento reaproxima o planejamento pedagógico da vida comunitária, resgatando o sentido social da escola pública. Planejar o São João dentro desse horizonte é um exercício de identidade e de resistência simbólica, em que o currículo dança ao ritmo das culturas populares, sem perder o rigor do pensamento crítico.

Assim, o planejamento na pedagogia de projetos exige interdisciplinaridade, intencionalidade e compromisso ético com a formação integral do sujeito. Como afirma Hernández (1998, p. 61), “os projetos são lugares de construção de sentido, onde os alunos e professores interpretam o mundo e constroem novas formas de conhecê-lo”. Nas festas juninas, o planejamento é corpo, canto e diálogo; é o lugar onde o saber se faz presença, e a escola, ao abrir suas portas à cultura popular, reafirma sua missão de educar para a vida.

3.5 Estratégias pedagógicas: brincando e aprendendo no contexto do são joão

Pensar as estratégias pedagógicas sob a luz do São João é compreender a aprendizagem como celebração, encontro e experiência sensível. No contexto das festas juninas, o brincar, o dançar, o narrar e o cantar se convertem em linguagens de saber. A pedagogia, então, não se limita ao campo da instrução, mas se expande como prática cultural, estética e política.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas devem ser compreendidas como mediações intencionais que promovem o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes

populares. O papel do educador é o de mediador entre mundos, alguém que, como o marcador de uma quadrilha, conduz o grupo a dançar em sintonia, sem anular a singularidade de cada passo.

Também, Camargo e Dauros (2018, p. 14) ressaltam que as estratégias pedagógicas “devem oportunizar situações em que o aluno seja sujeito ativo na construção do saber, relacionando teoria e prática, escola e vida, razão e emoção”. Essa perspectiva desloca a prática docente da mera transmissão para a criação de situações significativas de aprendizagem. No universo junino, isso se concretiza quando a escola faz do arraial um território educativo: as danças tornam-se leitura de mundo, as comidas típicas viram objetos de estudo, e o ritmo das músicas ensina a cadência do conviver.

Além disso, para Zabala e Arnau (2010, p. 8), ensinar por competências implica “partir de situações e problemas reais” e promover o desenvolvimento de aprendizagens que integrem conhecimentos, habilidades e atitudes de forma interdependente. Essa integração é o que torna a experiência educativa significativa e funcional. No contexto das festas juninas, as situações de aprendizagem emergem do cotidiano dos alunos: da confecção de bandeirolas à escrita de cordéis, da pesquisa sobre tradições locais à dramatização das lendas juninas.

Essas práticas dialogam com a concepção de aprendizagem significativa e funcional, em que o conteúdo escolar ganha sentido porque se conecta à vida concreta dos estudantes. Perrenoud (2000, p. 52) afirma que o ensino que forma para a competência “não se reduz à memorização de saberes, mas ao desenvolvimento da capacidade de mobilizá-los em contextos novos e reais”. Assim, o brincar no São João não é fuga da aprendizagem, mas caminho para ela: o jogo, a dança e o canto tornam-se dispositivos cognitivos e afetivos para o desenvolvimento de competências socioemocionais, comunicativas e culturais.

Nesta esteira, Baldez (2017, p. 66) reforça essa visão ao afirmar que “a prática docente precisa ser movida pela reflexão crítica e pela problematização da realidade, considerando o aluno como sujeito histórico e social”. No contexto das festas juninas, o professor não apenas ensina sobre a cultura, mas ensina com a cultura, transformando o ambiente escolar em espaço de investigação e autoria coletiva. As práticas educativas ganham corpo na materialidade da festa com suas músicas, coreografias, comidas típicas e se abrem à interdisciplinaridade, à oralidade e à expressão artística.

Assim, as estratégias pedagógicas inspiradas no São João também se aproximam da noção de ludicidade emancipadora. Kishimoto (1994, p. 26) já apontava que o brincar é forma privilegiada de a criança “agir sobre o mundo, compreendê-lo e transformá-lo simbolicamente”. No espaço escolar, o lúdico se torna um campo fértil para desenvolver a

autonomia, a criatividade e a cooperação. Quando a brincadeira é intencionalmente planejada, isto é, quando se dança para aprender sobre o corpo, se canta para compreender a oralidade, se encena para pensar o social, o ato de aprender ganha densidade cultural e poética.

As festas juninas, nesse sentido, operam como projetos integradores de saberes. Elas permitem que o aluno mobilize múltiplas linguagens (verbal, corporal, artística e simbólica), vivenciando um aprendizado globalizador, conforme defendem Zabala e Arnau (2010, p. 14), ao afirmarem que “as estratégias metodológicas para o ensino das competências devem possuir um enfoque globalizador e interdisciplinar”. Essa concepção se alinha ao DCTMA (Maranhão, 2019, p. 58), que reconhece o valor das práticas pedagógicas contextualizadas e das “ações que aproximem o conteúdo curricular das manifestações culturais do território”.

Em coerência com esses fundamentos, as estratégias pedagógicas voltadas ao São João devem contemplar atividades como: oficinas criativas de produção de cordel e confecção de adereços juninos; pesquisas etnográficas sobre as tradições locais e a religiosidade popular; dramatizações e danças que expressem narrativas da cultura nordestina; jogos e gincanas temáticas que estimulem o raciocínio, a socialização e o respeito à diversidade; feiras culturais e exposições interdisciplinares, integrando as áreas do conhecimento.

Portanto, essas ações, quando bem planejadas, não apenas desenvolvem competências cognitivas, mas também fortalecem o vínculo entre escola e comunidade. Ao brincar e aprender no contexto do São João, o aluno reconhece sua identidade e compreende que a escola pode ser espaço de alegria, pertencimento e transformação social. Para Freire (2011, p. 93) “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. O brincar, nesse sentido, é expressão da alegria que habita o aprender: uma pedagogia que dança, que canta e que celebra a vida como forma de conhecimento.

3.6 Modalidade no formato de ateliê¹³ de criação pedagógica: mãos à obra na criação junina

O ateliê de criação pedagógica é o lugar onde o conhecimento se faz corpo, gesto e poesia. Diferente da antiga noção de “oficina”, que muitas vezes remete ao tecnicismo e à fragmentação do ensino, o ateliê representa um espaço de invenção e autoria, em que o aprender emerge do encontro entre a experiência e o saber. Ele é o chão onde o estudante cria, experimenta, erra e recomeça, como quem dança uma quadrilha e descobre, em cada passo, novas formas de compreender o mundo.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 39) nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”. Nesse sentido, o ateliê de criação pedagógica constitui-se como um território de possibilidades, onde o saber não é imposto, mas partilhado. Trata-se de um espaço dialógico, de convivência e de expressão, no qual os sujeitos aprendem juntos e se educam em comunhão, “mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 25).

Ao integrar-se ao contexto das festas juninas, o ateliê se torna um lugar de travessia cultural, em que o conhecimento escolar dialoga com a tradição popular. Hernández (2000, p. 77) define o trabalho por projetos como “um processo de construção compartilhada do conhecimento, em que a experiência, a dúvida e a criação são elementos estruturantes”. Essa perspectiva ressoa plenamente nos ateliês, que operam como microespaços de pesquisa e invenção dentro da escola, permitindo que a cultura junina se transforme em matéria viva de aprendizagem.

Para Moura (2018, p. 46), a pedagogia de projetos deve ser compreendida como “uma ação integradora que possibilita a autonomia e a emancipação dos sujeitos, valorizando o fazer reflexivo e crítico”. O ateliê, portanto, não é o lugar do fazer pelo fazer, mas o espaço em que o fazer se une ao pensar. Ao confeccionar adereços, compor músicas, escrever cordéis

¹³Desde a elaboração deste projeto de mestrado, trabalhamos com a ideia de desenvolver práticas educativas no formato de oficinas. Contudo, a partir de reflexões teóricas e críticas amadurecidas ao longo da pesquisa, optamos por substituir o termo “oficina” pela expressão “ateliê de criação pedagógica”. Essa mudança não é meramente terminológica, mas epistemológica e política: busca ampliar o sentido de prática educativa, superando o viés tecnicista que por vezes acompanha a noção de oficina e aproximando-se de uma concepção poético-dialógica, interdisciplinar e emancipadora do processo de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva encontra respaldo em Freire (1996, 2011), ao compreender a educação como prática da liberdade; em Hernández (2000), ao propor o aprender como criação e investigação; em Fazenda (2008, 2011), ao defender o diálogo entre saberes como essência da interdisciplinaridade; e em Moura (2018), que entende a pedagogia de projetos como um movimento de transformação crítica e autoral.

ou montar cenários juninos, o aluno não apenas manipula materiais, ele produz significados, articula saberes e reinscreve sua própria identidade cultural.

Nesse contexto, Fazenda (2011, p. 49) reforça que “a interdisciplinaridade é uma atitude de diálogo e de escuta diante do saber”, e é justamente essa atitude que sustenta o ateliê. Nele, o conhecimento transborda os limites disciplinares: a receita do bolo de milho ensina medidas e reações químicas; a dança de quadrilha mobiliza noções de ritmo, espaço e coordenação; o cordel junino evoca história, literatura e oralidade popular. O ateliê é, portanto, um espaço de intercruzamento epistemológico, onde o currículo se entrelaça com a vida.

Esse movimento rompe com o modelo tradicional de ensino e se aproxima da ecologia dos saberes proposta por Freire e reforçada por Morin (2002), ao reconhecer que “todo conhecimento é uma tradução e uma reconstrução do real”. No ateliê, o aluno é sujeito dessa reconstrução: aprende investigando, criando e intervindo em sua realidade.

O ateliê de criação pedagógica junina, ao ser incorporado ao projeto escolar, assume também uma dimensão política. Ele se opõe à lógica da homogeneização curricular e afirma a pedagogia da cultura como prática de resistência. Como observa Hernández (2000, p. 82), “as escolas que se abrem às experiências culturais de seus alunos ampliam suas possibilidades de significar o mundo e de transformá-lo”. Assim, o ateliê torna-se espaço de diálogo entre o saber da escola e o saber da comunidade, como uma ponte simbólica entre o livro e a fogueira, entre o texto e a festa.

Em termos pedagógicos, os ateliês de criação permitem a concretização de práticas interdisciplinares e interculturais, nas quais a festa junina serve como eixo temático e afetivo, onde as atividades podem incluir: ateliês de expressão artística (pintura, desenho, escultura, figurino e cenografia junina); ateliês de linguagem e oralidade (cordel, cantoria, poesia popular, rádio escolar); ateliês de ciência e cultura alimentar (pesquisa sobre o milho, receitas típicas, saberes agrícolas etc.); ateliês de dança e corporeidade (quadrilha, cacuriá, bumba-meu-boi etc.); ateliês de memória e território, envolvendo entrevistas, registros fotográficos e exposições sobre as tradições locais.

Essas experiências favorecem o desenvolvimento de competências múltiplas conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018, p. 14), ao afirmar que o ensino deve mobilizar “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do pleno exercício da cidadania”. Nesse viés, o DCTMA (Maranhão, 2019, p. 56) reforça essa visão ao destacar a importância de práticas pedagógicas “contextualizadas e significativas, que articulem o currículo aos saberes e manifestações culturais do território”. O

ateliê, nesse sentido, traduz o princípio de uma educação territorializada, viva e sensível às culturas do Maranhão, uma educação que, como diz Freire (1996, p. 43), “nasce do chão do mundo e retorna a ele transformada”.

Portanto, os ateliês de criação pedagógica são mais do que uma metodologia: são uma poética da formação, um modo de ensinar que faz da cultura o seu centro e da experiência o seu método. São o lugar onde a escola floresce com o São João, onde o saber dança, o corpo pensa e a aprendizagem se faz celebração.

Ao longo deste capítulo, percorremos os caminhos pelos quais o São João se insere no ambiente escolar, revelando-se como prática educativa, intercultural e interdisciplinar, que dialoga com a BNCC e o DCTMA, e se concretiza em ateliês de criação pedagógica repletos de sentido e poesia. Essas experiências mostraram que a festa é também um método, e que a alegria, quando assumida como princípio formativo, produz aprendizagens libertadoras. Assim, após compreender os fundamentos e estratégias que sustentam o “florescer do saber”, o Capítulo 4 nos convida a colher os frutos dessa caminhada: analisar as vozes, os olhares e as práticas que emergem da pesquisa-ação, desvelando como a festa se transforma em pedagogia viva dentro da escola.

CAPÍTULO 4 | COLHENDO OS FRUTOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES, OLHARES SOBRE AS FESTAS JUNINAS NA ESCOLA

Se, nos capítulos anteriores, revisitei memórias, historicizei o São João e fundamentei teoricamente as práticas educativas, aqui colho os frutos do caminho percorrido: as vozes, gestos, tensões e invenções que emergiram quando o São João adentrou a escola como projeto pedagógico. Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos no âmbito desta pesquisa-ação, que se desdobra em encontros, observações, rodas de conversa, leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, diálogos com professores e registros de ensaios e respostas a questionários colhidos no período de janeiro a junho de 2024 na Escola Municipal Leônicio Pires Dourado (EMLPD).

Ao assumir o São João como eixo de intervenção pedagógica, este estudo se inscreve na perspectiva de que a escola é território vivo de cultura, memória e resistência, e que compreender seus movimentos exige, como lembra Thiollent (2011) “participar, dialogar e problematizar” a realidade concreta. A análise que se segue não busca apenas descrever práticas, mas interpretar sentidos, compreender tensões e revelar processos formativos que emergem do encontro entre escola e cultura popular, entre currículo prescrito e currículo vivido, entre PPP e chão da escola.

4.1 O chão da pesquisa: caracterização do *lócus* e dos sujeitos

Figura 12: Fachada da EMLPD.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

Toda pesquisa nasce de um chão. O desta investigação é de resistência, esperança, festa e memória. Trata-se de uma escola da rede municipal de ensino, situada em Imperatriz -

MA, em espaço conveniado à Loja Maçônica União e Fraternidade, que a viu nascer em 15 de maio de 1976, quando 43 crianças foram reunidas para iniciar as primeiras atividades educativas “no salão de festas da Loja” (PPP/EMLPD, 2024). Ao longo das décadas, a EMLPD ampliou-se e ressignificou-se: de um pequeno grupo de crianças atendidas voluntariamente, transformou-se em escola pública municipal credenciada pelas Resoluções CME nº 008/04 (Educação Infantil) e nº 009/04 (Ensino Fundamental), atendendo hoje da Educação Infantil ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, contemplando ainda a Educação Especial. Atualmente, a equipe é composta por gestão (gestora e vice-gestora), duas coordenações pedagógicas (anos iniciais e anos finais), dois secretários escalados nos respectivos turnos matutino e vespertino, e cerca de 29 professores com vínculo efetivo e cargas-horárias de 20h, 26h e 40h. A escola atende cerca de 490 alunos matriculados, distribuídos em 20 turmas, nos turnos matutino e vespertino desde a Pré-escola I e II da Educação Infantil, e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de uma instituição que, apesar de suas fragilidades estruturais, possui uma história consolidada de compromisso social e educacional.

O nosso estudo concentrou-se no turno vespertino, envolvendo especialmente professores e professoras das turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A escolha do *locus* vai além da conveniência técnica: representa o retorno ao lugar de origem, à escola em que cursei todo o ensino fundamental e na qual tive minhas primeiras experiências educativas e meus primeiros encontros com a arte, as festas juninas e a cultura popular. Assim, a pesquisa se constrói em um movimento circular, um voltar para transformar no sentido freireano do reencontro com o próprio território como espaço de reexistência e reaprendizagem (Freire, 1996).

Embora esteja situada em um bairro considerado nobre, o Juçara, a EMLPD atende majoritariamente estudantes oriundos de bairros periféricos e socialmente vulneráveis, como os bairros Maranhão Novo, Entroncamento, Mercadinho, Santa Rita, Cafeteira, Sebastião Régis, Conjunto Vitória e Vila Davi, onde muitos dos quais dependem de transporte para chegar à escola. Apesar de estar localizada a poucos metros de importantes órgãos públicos municipais como a Secretaria Municipal de Educação - SEMED e da Secretaria Municipal de Administração e Modernização - SEAMO, a EMLPD enfrenta desafios estruturais importantes, como ausência de climatização adequada, salas pequenas para a quantidade de alunos e cadeiras, número insuficiente de ventiladores ou ventiladores danificados, quadros brancos desgastados, paredes com infiltrações entre outros. Esses elementos, registrados em diário de campo, não anulam a potência da escola, mas evidenciam

o descaso histórico com a educação pública e explicitam o contexto material em que se pretende desenvolver uma pedagogia crítica, interdisciplinar e intercultural. Ainda assim, a EMLPD resiste como território simbólico de formação e pertencimento.

De acordo com o PPP/EMLP (2024), a maioria dos estudantes são autodeclarados negros ou pardos; muitas famílias vivem com renda de até um salário-mínimo ou menos; grande parte dos responsáveis não concluiu o ensino médio; há presença expressiva de mães solo, avós cuidadoras e configurações familiares diversas. É a partir dessa realidade que emergem desafios como “ausência de acompanhamento escolar por parte das famílias”, “violência multifacetada dentro do espaço escolar” e “falta de resolução de conflitos entre os alunos por meio do diálogo”, conforme descrito no PPP (2024). Tais elementos, entretanto, não são apenas dificuldades a serem superadas; são indicadores das múltiplas camadas que compõem o cotidiano da escola pública e dos territórios populares.

Motivada pelo slogan “Educando para a vida!”, há quase 50 anos a EMLPD tem desempenhado um papel fundamental na formação de gerações de cidadãos imperatrizenses. Comprometida com a construção de uma educação de qualidade, a instituição promove, ao longo do ano letivo, uma série de projetos e ações educativas, cívicas e culturais que complementam as atividades curriculares, tais como “feira de ciências”, “Arraiá Du Pindura u Sacu”, comemorações do “Dia dos Pais e das Mães”, palestras sobre saúde e bem-estar, entre outras. Além disso, a escola participa ativamente de eventos e projetos promovidos pela SEMED como o “Arraiá da Educação”, “Jogos Escolares”, “desfile da Independência do Brasil” e o “concurso de bandas e fanfarras” que promovem a integração entre as escolas da rede municipal e fortalecem os laços com a comunidade. Essa diversidade de ações demonstra que, apesar das limitações materiais, a escola se mantém como espaço de formação científica, cívica, esportiva, cultural e afetiva, atingindo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e simbólicas dos estudantes.

Para sintetizar o *lôcus* da pesquisa, apresento o quadro a seguir:

Quadro 2: Caracterização Sintética do *Lôcus* e dos Sujeitos da Pesquisa.

DIMENSÃO	ELEMENTOS CENTRAIS
Localização	Bairro juçara, Imperatriz - MA (espaço conveniado à Loja Maçônica)
Abrangência	Educação Infantil ao 9º ano; Educação Especial; turnos matutino e vespertino
Público atendido	Estudantes majoritariamente de bairros periféricos e vulneráveis

Perfil Socioeconômico	Renda familiar baixa; responsáveis com baixa escolarização; famílias diversas
Infraestrutura	salas pequenas, pouca climatização, quadros desgastados, ventilação precária
Equipe	Gestora, voce-gestora, coordenações (anos iniciais e anos finais) docentes da rede com vínculo efetivo e servidores do apoio
Projetos culturais	“Arraiá Du Pindura u Sacu”, feiras, palestras, desfile da pátria etc
Vínculo do pesquisador	Ex-aluno da escola, reencontro com o berço formativo e afetivo

Fonte: Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMLPD (2024).

4.2 O PPP da EMLPD e seus caminhos para a cultura

Compreender o papel do PPP na tessitura da cultura escolar implica reconhecê-lo não apenas como um documento formal, mas como território discursivo onde a escola escreve e reinscreve seus modos de existir. Como lembra Veiga (1998) o PPP é a expressão organizada da identidade da escola, onde se articulam concepções de currículo, ensino, gestão e cultura. Nessa perspectiva, o PPP pode ser entendido como um “texto vivo”, permanentemente revisitado, no qual se inscrevem disputas, projetos e horizontes de futuro. Sacristán (2011) reforça que o currículo, aqui mediado pelo PPP, não é um conjunto neutro de conteúdos, mas uma construção social, histórica e política, marcada por escolhas, exclusões e hierarquias.

[...] compreendemos que para acompanharmos os avanços da sociedade contemporânea, torna-se necessário que as instituições educacionais tenham em sua essência ação, criatividade, parcerias, cultura, competências e qualidade no ensino, com vistas às necessidades sociais vigentes. A Escola Municipal Leôncio Pires Dourado tem como objetivo promover uma educação de qualidade para os seus educandos. Essa educação pede a cultura dos conhecimentos e profissionais competentes, capazes, ativos, críticos, participativos, comprometidos e, acima de tudo, humanos. Nessa perspectiva, são adotadas práticas pedagógicas contextualizadas e críticas, estimuladoras e promotoras da cidadania, que considerem o ser humano um ser global, social e histórico (PPP/EMLPD, p. 9, 2024).

Ao analisar o PPP da EMLPD, identifiquei que o documento assume como eixo estruturante a formação integral do estudante, afirmando que a escola se compromete com a construção de um sujeito “consciente, crítico, participativo, comprometido e, acima de tudo, humano”. O texto enfatiza que a instituição precisa acompanhar “os avanços da sociedade contemporânea”, adotando práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e promotoras da cidadania. A cultura é explicitada como elemento constitutivo dessa formação, quando o PPP

declara que sua proposta educativa deve envolver “ação, criatividade, parcerias, cultura, competências e qualidade no ensino”.

Além disso, a cultura aparece de forma concreta nos projetos anuais previstos no PPP, entre eles o “Projeto Carnaval”, “o Programa Meu Ambiente”, a “Semana de Educação para a Vida” e, de modo muito significativo, o “Projeto Festa Junina”, cujo objetivo é “resgatar a tradição das festividades juninas, valorizando a culinária local e nacional, promovendo momentos de socialização e interação entre alunos, servidores e comunidade escolar” (PPP/EMLPD, 2024). O trecho é particularmente relevante porque evidencia: (a) o reconhecimento institucional da festa junina como patrimônio cultural e prática educativa; (b) a compreensão da festa como espaço de socialização e construção comunitária; (c) a valorização de elementos identitários e da cultura regional, o que dialoga diretamente com Cuche (1999), Cascudo (2001) e Chianca (2009) sobre as festas juninas como expressão da memória, da religiosidade e da vida popular.

No entanto, a leitura crítica do documento revela que, embora o PPP aponte a festa como ação cultural relevante, não explicita de forma sistemática como essa manifestação deve ser integrada ao currículo em termos de objetivos de aprendizagem, habilidades da BNCC, competências socioemocionais e práticas interdisciplinares. Em outras palavras, há uma disparidade entre a intenção cultural e a operacionalização pedagógica. A festa é nomeada, valorizada, celebrada, mas não se detalha plenamente como ela pode atuar como eixo articulador de práticas educativas, interdisciplinaridade, educação patrimonial e interculturalidade crítica.

Ao propor o projeto “São João na Escola”, esta pesquisa-ação se coloca exatamente nesse intervalo entre o enunciado e o vivido, buscando preencher o “vazio operativo” do PPP. Hernández (1998; 2000) lembra que projetos só ganham potência pedagógica quando articulam saberes, práticas e experiências dos sujeitos; caso contrário, permanecem como enunciados declaratórios. Também, Candau (2012; 2016) e Fleuri (2018) reforçam que práticas culturais na escola só se tornam educativas quando produzem negociação simbólica, leitura crítica e reconhecimento das diferenças, e não apenas consumo acrítico de tradições.

Portanto, a análise do PPP da EMLPD revela um documento que “respira cultura”, mas ainda fala pouco de forma explícita e operativa em currículo como política cultural, em interculturalidade crítica, em educação patrimonial e em pedagogia de projetos. A experiência do “São João na Escola”, ao tensionar e preencher alguns desses vazios, aponta caminhos para futuras revisões do PPP, de modo que o São João e outras manifestações

populares passem a figurar não apenas como “festas da escola”, mas como estratégias curriculares, capazes de articular saberes, identidades e direitos em um mesmo chão de cultura.

4.3 A natureza da pesquisa: um olhar qualitativo sobre o vivido

Para responder aos questionamentos que deram origem a este trabalho, adotamos a pesquisa de abordagem qualitativa como método norteador. Acreditamos que essa escolha metodológica se alinha diretamente aos interesses da investigação e à natureza do nosso objeto de análise, especialmente por se tratar de um estudo de intervenção-ação. Conforme Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos em sua complexidade, valorizando o contexto, os significados e a experiência dos sujeitos. Ela parte do princípio de que a realidade social é constituída por uma teia dinâmica de interações e sentidos, demandando instrumentos que não se limitem à mensuração, mas que permitam compreender, interpretar e atribuir significado aos acontecimentos (Lakatos e Marconi, 2010).

Esse entendimento dialoga diretamente com Bogdan e Biklen (1994), para quem a investigação qualitativa em educação se caracteriza por cinco princípios essenciais: (1) o ambiente natural como fonte direta de dados; (2) o pesquisador como principal instrumento; (3) a descrição densa como forma privilegiada de apresentação dos resultados; (4) o foco no processo, mais do que nos produtos; (5) a busca pelos significados atribuídos pelos participantes às suas práticas e contextos. De acordo com esses autores, a investigação qualitativa não se orienta por hipóteses rígidas, mas por questões abertas que se vão refinando à medida que o pesquisador interage com o campo. Tal característica é particularmente pertinente neste estudo, cuja matéria-prima se constitui de falas, gestos, resistências, entusiasmos e tensões vividas no cotidiano da EMLPD ao longo do processo de investigação.

Por essa razão, assumo, como defendem Bogdan e Biklen, o papel de pesquisador-instrumento, cuja escuta, presença e sensibilidade constituem parte do próprio método. A subjetividade, longe de ser um ruído, torna-se ferramenta epistemológica (Bogdan e Biklen, 1994) que permite captar nuances que seriam invisíveis a uma abordagem estritamente quantitativa. Também, a natureza qualitativa da pesquisa articula-se organicamente com a pesquisa-ação, uma vez que, como apontam Lakatos e Marconi (2010), os métodos qualitativos são especialmente adequados quando se busca compreender fenômenos sociais em sua profundidade, envolvendo participação, transformação e reflexão.

Investigar as festas juninas como prática educativa exige entrar no terreno onde elas acontecem: o corpo da escola, sua história, seus conflitos, suas potências, e compreender como os sujeitos percebem, ressignificam e produzem cultura. Portanto, ao adotar a abordagem qualitativa, privilegiamos o processo vivido, e não apenas o resultado da festa; valorizamos as vozes dos participantes, reconhecendo sua legitimidade epistemológica; assumimos a escola como campo de experiência, não como mero lugar de coleta e compreendemos o conhecimento como produção coletiva, situada e implicada.

4.4 caminhos metodológicos: pesquisa-ação e análise de conteúdo

4.4.1 Fundamentos e a espiral da pesquisa-ação

Antes de adentrar a cronologia dos acontecimentos, importa explicitar como a pesquisa-ação e a Análise de Conteúdo se entrelaçaram neste estudo, não apenas como um “roteiro de procedimentos”, mas como uma forma de estar no campo, de ler a realidade e de produzir conhecimento com os sujeitos da escola.

Assumo, com Thiollent (2011), que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica que articula, de maneira indissociável, investigação e transformação: trata-se de um “tipo de pesquisa social com base empírica [...] realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”, na qual pesquisadores e participantes “estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 20). Mais do que um método entre outros, a pesquisa-ação supõe uma atitude de escuta, de diálogo e de corresponsabilidade com os sujeitos e com os problemas que emergem da prática. Freire (1996; 2011) lembra que pesquisar é sempre um ato político: não há neutralidade na forma como nos aproximamos da realidade, escutamos vozes, escolhemos temas e produzimos leituras sobre o mundo.

A trajetória metodológica desta dissertação não foi linear nem imune a impasses. Ao iniciar o trabalho de campo, desenhei um percurso “bonito no papel”: etapas claramente descritas, instrumentos definidos, cronograma cuidadosamente montado. No entanto, como já sinalizava Minayo (1994), “o endeusamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas” (Minayo, 1994, p. 16). No chão da escola, o método precisou ser refeito, ajustado, retraduzido em função das possibilidades concretas dos sujeitos e da instituição.

A pesquisa-ação, conforme estruturada por Thiollent (2011), não se apresenta como uma sequência rígida de etapas, mas como uma espiral dinâmica, continuamente reelaborada diante das condições concretas do campo investigado. Na EMLPD, essa espiral assumiu contornos próprios, marcados pela história da escola, pelas tensões culturais e religiosas, pelas condições de trabalho dos docentes e pela potência da festa junina como disparadora de aprendizagens. A seguir, reorganizo a experiência no formato das cinco etapas propostas por Thiollent, agora reinterpretadas à luz da prática.

Quadro 3: Etapas da pesquisa-ação na EMLP, segundo Thiollent (2011).

ETAPA	PRINCIPAIS MOVIMENTOS NO CAMPO
1. Diagnóstico inicial	Retorno à escola; observação da infraestrutura e rotinas; leitura do PPP; escuta da gestão; identificação da festa junina como tradição pouco sistematizada pedagogicamente.
2. Planejamento	Pactuação com gestão e docentes; apresentação do projeto “São João na Escola”; definição de turmas (8º e 9º anos); escolha dos instrumentos (rodas de conversa, diários de campo, questionários, observação); alinhamento interdisciplinar inicial.
3. Ação	Rodas de conversa; formação sobre cultura popular e interculturalidade; visitas às turmas; ensaios; oficinas; ateliês de criação; acompanhamento dos professores; realização do Arraiá como culminância.
4. Acompanhamento	Observação participante; registros sistemáticos; identificação de conflitos, resistências e engajamentos; contato com famílias; documentação dos efeitos sobre alunos e professores.
5. Avaliação e reflexão crítica	Aplicação de questionário avaliativo; devolutivas; análise das percepções docentes; revisão do percurso; identificação de limites, avanços e possibilidades para continuidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao narrar esses caminhos metodológicos, não busco apagar as fissuras do processo, mas tomá-las como parte constitutiva da pesquisa. O método, longe de ser um “roteiro perfeito”, foi se fazendo na travessia, em diálogo com os sujeitos, com a cultura e com as condições reais da escola.

4.4.2 A análise de conteúdo como trilha interpretativa

Para lidar com o conjunto heterogêneo de materiais (diários de campo, falas transcritas, respostas a questionários, planejamentos interdisciplinares, PPP), optamos pela

Análise de Conteúdo, tal como sistematizada por Bardin (2016), por sua capacidade de permitir a passagem de um “discurso aparente” para um “conteúdo subjacente”, sem perder de vista o contexto de produção das falas.

A análise seguiu as três grandes fases propostas pela autora:

1. Pré-análise: por meio de múltiplas leituras (leitura flutuante) dos registros de observação, transcrições de rodas, respostas a formulários e PPP; definição do *corpus*; construção de quadro de fontes; diário analítico com impressões, perguntas e hipóteses provisórias.
2. Exploração do material: a partir da codificação temática; sublinha de expressões recorrentes; identificação de núcleos de sentido; agrupamento de unidades de registro em categorias provisórias; depuração e reorganização das categorias à luz do referencial teórico.
3. Tratamento dos resultados e interpretação: consolidação das categorias; articulação com os referenciais da pesquisa (Freire, Brandão, Candau, Fleuri, Fazenda, Morin, Hernández, Moraes, Moura, Cuche, Cascudo, IPHAN, UNESCO, BNCC, DCTMA, entre outros); elaboração de uma leitura crítica, analítica e sensível às vozes dos sujeitos.

Deste processo emergiram as seguintes categorias centrais:

Quadro 4: Categorias da Análise de Conteúdo.

Categoria Principal	Exemplos de núcleos de sentido
Cultura, identidade e patrimônio	“resgate da cultura”, “tradição”, “pertencimento”, “nossa cultura”
Interculturalidade e conflitos religiosos	“pecado”, “coisa do diabo”, “não vou dançar”, “santo pagão”
Interdisciplinaridade e pedagogia de projetos	“integra várias disciplinas”, “ligar matemática à festa”, “texto de cordel”
Planejamento, condições de trabalho e recursos	“falta de material”, turmas grandes”, “tempo de ensaio reduzido”
Estratégias didáticas e ludicidade	“aprendizado prático e lúdico”, “dança”, “comidas típicas”
Participação discente e engajamento comunitário	“os alunos se dedicam muito”, “pais ajudaram bastante”
Desafios e potencialidades de continuidade	“precisa começar antes”, “deveria ser contínuo”, “trabalhar outros ritmos, envolver os anos iniciais”

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A Análise de Conteúdo não foi, portanto, um exercício meramente técnico, mas um lugar de encontro entre o vivido e o pensado. À medida que as categorias se consolidaram, retornava aos registros e às professoras e professores, compartilhando percepções, testando interpretações, acolhendo contrapontos, sempre num movimento próximo ao que Freire (1996) chama de circulação entre ação e reflexão.

4.4.3 Aspectos éticos

Considerando que toda pesquisa envolvendo pessoas devem honrar a dignidade humana e reconhecer as marcas históricas, sociais e culturais que atravessam cada sujeito, este estudo foi conduzido com atenção cuidadosa aos princípios éticos que orientam as investigações no campo das Ciências Humanas. Assim, antes de adentrar o espaço escolar e dialogar com os sujeitos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm), assegurando a observância das diretrizes previstas na Resolução CNS nº 510/2016 e demais normativas vigentes. Após avaliação, o estudo obteve aprovação formal do CEP/UFMA por meio do Parecer Consubstanciado nº 7.397.982, disponibilizado no Anexo A, o que garantiu que todas as etapas da pesquisa fossem realizadas com responsabilidade, transparência e respeito às pessoas que generosamente compartilharam suas experiências.

4.4 Do diagnóstico à intervenção: momentos da pesquisa-ação

4.4.1 Diagnóstico inicial: observação e reencontro com o berço

O primeiro movimento da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), consiste em conhecer o campo, escutar os sujeitos e identificar problemas reais a partir da própria prática. Foi o que se deu em 17 de janeiro de 2024, quando retornei à EMLPD, espaço onde estudei todo o ensino fundamental e onde tive meus primeiros encontros com a arte, o São João e a cultura popular. Ao chegar, deparei-me com um cenário que misturava estranhamento e reconhecimento, memórias e contrastes: aquilo que na infância era percebido como grandioso “encolheu” aos olhos do adulto que, agora, percebe as precariedades do espaço físico: ausência de forro em todas as salas, climatização insuficiente, ventiladores escassos, quadros danificados, pátio a céu aberto com calor insuportável, escassos instrumentos de trabalho...

Figura 13: O espaço escolar e a recepção do pesquisador pela coordenadora pedagógica.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

Na primeira conversa com a equipe gestora, ao explicar os objetivos da pesquisa e indagar sobre o planejamento da festa junina, emergiu um dado central: a festa existe, é tradicional, mas não como projeto pedagógico estruturado. A fala da gestora sintetiza uma cultura escolar que há décadas se reproduz:

“Meu fi, é daquele mesmo jeito do seu tempo... cada professor do fundamental menor escolhe um tipo de dança que achar mais fácil ou tiver mais afinidade para ensaiar os alunos e apresentar no dia da quadrilha, e com os alunos de 6º a 9º ano é feito o quadrilhão. Ai cada professor trabalha de maneira autônoma. Mas nunca foi feito nenhum projeto na escola com essas características do seu projeto, não. Fique à vontade para fazer aqui na escola” (Gestora escolar, 2024, informação verbal) **(grifo nosso)**.

Essa fala, lida à luz de Bardin (2016), revela uma primeira categoria de análise: a festa junina como tradição instituída, porém pouco problematizada pedagogicamente. Trata-se de um “fazer que se faz porque sempre foi assim”, sem articulação sistemática com o currículo, sem discussão sobre interdisciplinaridade, interculturalidade ou educação patrimonial. Freire (1996) nos lembra que a escola pode tanto reproduzir quanto reinventar práticas culturais. Quando a gestora afirma “é daquele mesmo jeito do seu tempo”,

evidencia-se uma continuidade sem reflexão crítica, em que a festa cumpre função de calendário, mas ainda não se apresenta como estratégia planejada de ensino e aprendizagem.

Esse primeiro momento, portanto, cumpriu dupla função: (a) abrir um canal de diálogo e confiança com a gestão; (b) evidenciar a ausência de um projeto pedagógico estruturado para o São João, abrindo o campo para a intervenção da pesquisa-ação. Finalmente, solicitei cópia do PPP da escola para fins de leitura crítica e contribuição com a nossa investigação. Não houve recusa, mas justificou que quando possível me entregaria cópia, haja vista que no momento a escola não dispõe de folhas suficientes e tinta para impressão. Encerrado este primeiro contato, a equipe gestora informou que o próximo encontro com professores para o planejamento pedagógico referente ao primeiro bimestre aconteceria no dia 02 de fevereiro de 2024, abriram-se as portas.

Figura 14: Reunião de Planejamento Pedagógico do primeiro bimestre de 2024.



Fonte: Arquivos do Pesquisador (2024).

A etapa de diagnóstico inicial começou a se desenhar e aprofundar na primeira reunião de planejamento pedagógico, em 02 de fevereiro de 2024, com a presença de professores dos turnos matutino e vespertino. A reunião iniciou com um café coletivo, momento ecumênico e a leitura do texto *Semeador de sonhos*, de Aluísio Cavalcante Junior, por mim, a convite da gestora: “Vamos aproveitar para usar o nosso convidado, que tem uma voz boa, alta e forte para ler essa mensagem para todos” (Gestora Escolar, 2024, informação verbal).

Em seguida, a gestora compartilhou com o coletivo uma experiência de violência simbólica vivida na infância com sua professora na educação infantil: “quando eu era criança, escutei de uma professora: ‘Oh, menina burra! você não vai aprender!’.” (Gestora Escolar, 2024, informação verbal). Ela atribui a esses momentos, que se repetiram, o fato ter crescido

com sentimento de insegurança, nervosismo e medo de expressar em público. Ao narrar isso diante do corpo docente, mobilizou o grupo a refletir sobre práticas pedagógicas mais humanas e sensíveis. Há aqui um movimento freireano de leitura crítica da própria trajetória: a gestora, ao revisitar uma experiência de opressão, convoca o coletivo a um repensar modos de dizer, agir e planejar.

Na sequência, foram apresentadas demandas recorrentes da gestão escolar: atrasos de alunos e de professores, faltas frequentes, exigência de lançamentos no GEDUC¹⁴, controle de celulares, cobranças por resultados, tensões com famílias em ano eleitoral, insegurança em relação à guarda de aparelhos dos estudantes. Esse cenário ajuda a compreender por que, para muitos docentes, projetos culturais são vistos como “a mais”, algo a ser encaixado em uma rotina já sobrecarregada. Tardif (2002) lembra que os saberes docentes são também saberes da experiência, atravessados por condições de trabalho e por políticas educacionais nem sempre favoráveis à inovação. Esses elementos compõem o pano de fundo estrutural em que o projeto “São João na escola” se insere: uma escola atravessada por demandas burocráticas, pressões externas e condições de trabalho precárias.

Concluídas as pautas de discussão da escola, a gestora me apresentou ao coletivo:

“Caros colegas, hoje temos a honra de receber esse rapaz, que já foi aluno da nossa escola desde pequeno e agora está no mestrado e escolheu nossa escola para desenvolver estudo para a dissertação. Agora ele vai apresentar as ideias dele e vamos ajudar no que for possível. Aí como é só em junho a festa junina da escola a gente coloca no planejamento do segundo bimestre” (Gestora Escolar, 2024, informação verbal).

A fala revela, ao mesmo tempo, abertura e limitação: há orgulho pelo retorno do egresso e disposição para colaborar, mas o São João ainda é visto como algo “do segundo bimestre”, uma espécie de apêndice ao currículo, e não como eixo estruturante do projeto pedagógico. Esse contexto reforça um ponto discutido no Capítulo 3: a tensão entre um currículo prescrito pela BNCC e pelo DCTMA e as possibilidades de territorialização e reinvenção crítica (Brasil, 2018; Maranhão, 2019). A pesquisa-ação entra justamente nesse

¹⁴ O Sistema Escolar GEDUC (Gestão Educacional) é uma plataforma tecnológica completa para a gestão da rede de ensino, que centraliza processos administrativos e pedagógicos, automatizando matrículas, frequência, notas, e facilitando a comunicação entre escola, alunos e pais, sendo utilizado por diversas redes municipais e estaduais no Brasil para modernizar a educação e integrar dados de forma eficiente. Ele funciona como um ambiente virtual que conecta todos os setores, do financeiro ao pedagógico, oferecendo funcionalidades como diário eletrônico, aulas remotas, busca ativa de alunos e relatórios detalhados, otimizando o trabalho de servidores e a experiência da comunidade escolar.

entremeio: ajudando a transformar um evento tradicional em projeto de formação, sem ignorar os condicionantes objetivos da escola.

Nesse sentido, promovemos um primeiro contato com os docentes da escola compreendendo este momento como uma importante fase exploratória, que segundo Thiollent (2011):

consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”. [...] Trata-se de detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas etc. (Thiollent, 2011, p. 56).

Nesta perspectiva, abrimos espaço de diálogo e discussão a partir de questões norteadoras, como por exemplo: “Como vocês percebem o São João na escola?” A primeira categoria emergiu com força: a relação entre festa junina, religiosidade e pecado, marcada por medo, culpa e desinformação. Uma das professoras de Língua Portuguesa dos anos finais sintetizou um ponto sensível:

“Na hora que você vê as histórias, você se envolve, é de arrepiar. Pra quem é católico, você tem um incenso de emoção fluir na pele porque aquilo aí é o seu contexto. Eu, por exemplo, que não sou católico, desde a minha infância, eu sou assim rebelde com relação à religiosidade. Passa pra quem não é católico que ali é uma homenagem a santo, então a pessoa fica ali temerosa: ‘não vou dançar porque é pecado...’ não tô julgando nada, não. Eu falo mais pela falta de conhecimento, então você vai argumentar com um pai e uma mãe, aí eles levam para o sentido de que a festa junina é pecado, é um santo pagão, a gente não acredita em santo. Eu acho que falta essa interdisciplinaridade com a história de trazer pra gente todo esse conhecimento... eu mesmo não sei. Eu vou porque gosto de estar ali com os colegas, adoro as comidas típicas... mas eu nunca participei, não sei como desenvolver isso em sala de aula. Eu acho lindo, maravilhoso, mas não sei porque para mim e para vários colegas e alunos aquilo ali é pecado. Não é ignorância, mas sim, falta de conhecimento.” (Professora 1, 2024, informação verbal).

Figura 15: Apresentação do Projeto “São João na Escola” ao corpo docente da escola.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

Neste momento, outra professora dos anos iniciais reafirmou esse pensamento, relatando que todos os anos se depara com algum(a) aluno(a) com a seguinte fala: “Tia, a minha mãe falou que essa música aí é do diabo, se eu participar vou pro inferno!” (Professora 2, 2024, informação verbal). Em contraponto a essas falas, uma terceira professora enfatizou: “Eu acho lindo e maravilhoso e que se for pecado, que Deus me perdoe. Eu tendo essas informações vou até dialogar melhor com o meu aluno.” (Professora 3, 2024, informação verbal).

Mais uma vez, uma professora aponta um caminho ao dizer “falta essa interdisciplinaridade com a história de trazer pra gente todo esse conhecimento”. Essas falas revelam explicitamente o desejo de formação: os professores e professoras querem conhecer a história do São João, suas raízes, sentidos e transformações, para poder dialogar com as famílias e desarmar medos. Na sequência uma quarta professora se manifestou o pensamento:

“Os pais estão passando para as crianças o que passaram para eles. Aí fica um embate religioso, porque ninguém pode julgar o que eu creio e nem eu vou julgar o que o outro crê. A fé sem razão e a razão sem fé. Então esse projeto é muito pertinente, até para a gente se informar, eu mesmo tenho curiosidade. E eu acho lindo e maravilhoso e que se for pecado, que Deus me perdoe. Eu tendo essas informações vou até dialogar melhor com o meu aluno” (Professora 4, 2024, informação verbal).

Esses depoimentos revelam um campo de conflito entre práticas culturais populares e certas leituras religiosas. Falas que confirmam a importância de uma educação intercultural crítica (Candau, 2012; 2016), que não apenas tolera diferenças, mas problematiza os discursos que demonizam práticas culturais populares. Há aqui um campo fecundo para trabalhar o relativismo cultural e a superação do etnocentrismo, como discutido com Cuche (1999) e Simon (1993) no Capítulo 2, que nos ajudam a perceber o risco do etnocentrismo quando uma tradição é julgada apenas a partir de um único referencial religioso. Nesse contexto, as festas juninas se tornam campo de disputa simbólica: para alguns, celebração de santos; para outros, manifestação de pecado; para muitos, espaço de encontro, comida, dança e alegria. O professor de geografia reforçou essa expectativa:

“Vai ser muito bom ter um jovem como o Laédson falando sobre esse assunto em sala de aula, para explicar o porquê dessas festas e porque são

tão importantes, e as literaturas que há por trás desse folclore. Até porque também se tratam de evangelistas” (Professor 4, 2024, informação verbal).

Aqui se observa que o projeto é percebido como oportunidade de reeducação simbólica, também para os docentes, ampliando suas compreensões sobre o São João e oferecendo elementos para dialogar com famílias resistentes. A coordenadora, por sua vez, destaca o entusiasmo discente, sinalizando o potencial pedagógico e afetivo da festa:

“Sobre o arraiaá da escola, os meninos quando chega a época, eles já ficam perguntando como vai ser. Ano passado tinha um aluno chamado Adriano, que nunca participava de nada, mas da quadrilha ele gostava. Os alunos se dedicam muito, gostam de participar, gostam dos ensaios, e isso motiva os alunos a não faltarem e muitos assumem o compromisso e seguem” (Coordenadora Pedagógica, 2024, informação verbal).

Essa fala confirma uma categoria fundamental: a festa como dispositivo de engajamento. O São João, ali, é mais do que espetáculo; funciona como gatilho de pertencimento e permanência, dialogando com a ideia freireana de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996).

Esse movimento inicial se concretizou através da pactuação com a equipe gestora e o coletivo docente, focando na possibilidade de desenvolver o projeto “São João na Escola” como eixo de práticas educativas. Para tanto, considerando a proposta inicial foram definidos: as turmas-foco (8º e 9º anos), os horários de intervenção (turno vespertino), a escolha de instrumentos (rodas de conversa, observação participante, questionários diagnósticos e avaliativos) e o alinhamento inicial dos conteúdos interdisciplinares. Assim, as professoras e professores participantes assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido.

Entretanto, a gestão da escola solicitou deixarmos as ações desta pesquisa-ação para o segundo bimestre, considerado por ela ainda o começo do ano letivo, em que a escola ainda estaria se organizando, mas deixando a escola de portas abertas para as observações, diálogo com os alunos e professores para manter a afinidade entre os participantes. Então, solicitei novamente a cópia do PPP da escola, mas não havendo devolutiva impressa, solicitei a disposição de cópia em PDF para nos ater à leitura crítica do PPP da EMLPD até o próximo encontro, além de conhecer a estrutura política e pedagógica da escola descrita neste marco e assim compreender a visão institucional, desta vez como pesquisador.

Nesse intervalo, visando a profundidade desta fase de diagnóstico inicial e construindo ponte para o momento de planejamento, aceitei o convite da equipe de gestão e coordenação pedagógica para conversar com os alunos e apresentar o projeto de pesquisa-ação que está sendo desenvolvido na escola. Assim, buscando entender o ambiente escolar e compreender as perspectivas dos alunos de 8º e 9º anos referentes ao São João na Escola.

4.4.1.1 Ampliação do diagnóstico inicial: observação participante

Figura 16: Apresentação da pesquisa-ação para os alunos.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

Aprofundando a etapa diagnóstica, compreendida por Thiollent (2011, p. 56) como o momento de “descobrir o campo, os interessados e suas expectativas”, retornei à EMLPD com o propósito de conhecer os estudantes dos 8º e 9º anos, dialogar com suas experiências escolares e ampliar a compreensão sobre suas percepções do São João e do cotidiano escolar. Inspirado na abordagem qualitativa defendida por Bogdan e Biklen (1994), optei por realizar essa aproximação em um espaço alternativo: debaixo da árvore que eu próprio havia plantado quase vinte anos antes, em um antigo projeto ambiental da escola. A proposta provocou surpresa e entusiasmo na coordenadora pedagógica: “irmão, os alunos vão achar é bom, porque nenhum professor nunca fez isso!” (Coordenadora, 2024, informação verbal).

Realizamos ali rodas de conversa com os alunos de 8º e 9º anos, cada uma com uma turma distinta. A coordenadora permaneceu na maior parte do tempo; a gestora e a secretária também participaram, enquanto alguns (as) professores (as) se aproximaram, mas retornaram às suas atividades na sala de professores, fato que suscitou reflexões sobre a adesão docente aos processos dialógicos.

Após apresentar minha trajetória como ex-aluno daquela mesma escola, observei que tal gesto instaurou um clima de respeito, curiosidade e identificação. A partir desse vínculo inicial, abrimos o diálogo com perguntas disparadoras sobre: (a) percepção da escola e suas condições; (b) relações entre alunos e professores; (c) visão sobre a festa junina e participação cultural; (d) interesse em participar do projeto. As falas revelaram nuances importantes e, por vezes, dolorosas sobre a vida escolar.

O primeiro conjunto de falas expõe a precariedade estrutural: “A sala está abafada demais... a gente falta passar mal!” (aluno 1, 2024, informação verbal); “Os banheiros não têm descarga... e quando chove é goteira pra todo lado” (aluno 2, 2024, informação verbal). Esses relatos reforçam o que já havia sido constatado durante as observações iniciais: ambientes quentes, sem ventilação adequada, banheiros danificados e infiltrações constantes. Tardif (2002) e Nóvoa (2000) apontam que condições materiais interferem na aprendizagem e na própria relação do estudante com o espaço escolar.

A escolha de realizar a roda de conversa ao ar livre reforçou esse contraste: “Aqui a gente se sente mais à vontade para falar...” (Aluno 3, 2024, informação verbal); “Aqui é mais ventilado e a gente participa mais” (Aluno 4, 2024, informação verbal). “Muitos alunos sofrem bullying...”; “Tem aluno que não respeita professor de jeito nenhum” Aluno 5, 2024, informação verbal); “Os professores são tudo velho, ninguém quer se aposentar...” (Aluno 6, 2024, informação verbal); “É legal... aqui a gente fica mais solto do que na sala” (Aluno 7, 2024, informação verbal). A fala dos alunos dialoga com Freire (1996), ao afirmar que o ambiente educativo também educa: espaços mais humanizados favorecem participação, expressão e vínculo. Além disso, essas falas revelam conflitos, tensões e percepções geracionais. Segundo Charlot (2000), a escola é território simbólico de disputas e negociações, e a qualidade das interações afeta profundamente os modos de aprender. O PPP da EMLPD, inclusive, reconhece tais desafios ao mencionar “violência multifacetada” e “dificuldade na resolução dialogada de conflitos”.

Ao franquear a palavra acerca da participação da festa junina na escola, alguns alunos manifestaram-se da seguinte forma: “Muita gente foi pros ensaios só pra matar aula... aí no dia nem se apresentou” (Aluno 7, 2024, informação verbal); “Eu só participo quando eu

gosto do professor... tem professor tão chato!” (Aluno 8, 2024, informação verbal). Mais uma vez, essas falas ajudam a compreender por que a festa, apesar de atrativa, não se constitui como prática pedagógica estruturada: falta intencionalidade, acompanhamento e mediação docente. Hernández (1998; 2000) destaca que projetos culturais só produzem aprendizagem quando há articulação entre ação, reflexão e mediação. Além disso, muitos afirmaram nunca terem conversado sobre cultura na escola, e outros demonstraram curiosidade sobre o significado cultural das festas juninas. Esse dado reforça a necessidade de inserir práticas interculturais críticas no cotidiano escolar, conforme Candau (2012; 2016), Fleuri (2018) e Simon (1993). A escola, enquanto território plural, carece de discussões sistemáticas que ajudem a superar preconceitos e etnocentrismos herdados.

As rodas de conversa com os estudantes ampliaram substancialmente o diagnóstico inicial e evidenciaram que: (a) a escola enfrenta desafios estruturais sérios; (b) a convivência escolar demanda mediação; (c) a festa junina é vista com interesse, mas carece de sentido pedagógico; (d) estudantes desejam ser ouvidos e participar; (e) há abertura para práticas interculturais e dialógicas. Assim, conforme propõe Thiollent (2011), o diagnóstico não encerra um ciclo, ele reorienta o planejamento e prepara o terreno para a fase seguinte da pesquisa-ação: a ação colaborativa e transformadora.

4.3.2 Segundo momento: planejamento e novas perspectivas

A etapa seguinte da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), é o planejamento, que se dá sempre mediado pela realidade e pelos sujeitos que dela participam. Assim, se aprofundou na 2ª reunião de planejamento do ano letivo para o segundo bimestre, em 14 de abril de 2024, e na 1ª Roda de Conversa com professores de 6º a 9º anos, em 15 de abril de 2024. Para abrir caminhos aos desafios do Planejamento de Práticas educativas interdisciplinares, apresentei novamente o projeto de pesquisa, os objetivos, as etapas da pesquisa-ação, falamos do compromisso ético, e propusemos momentos de reflexão com questões norteadoras. A partir daí, discutimos sobre os desafios contemporâneos da escola, diversidades e bagagens culturais, sentimento de pertença, projetos da escola, flexibilidade pedagógica. Foi nesse contexto que a coordenadora pedagógica explicitou uma dificuldade estrutural:

Aqui na escola, meu fi, é uma dificuldade, e olha que a SEMED é bem aqui perto. É uma dificuldade para o fornecimento de materiais e xerox para cada professor. A gente tem que ficar fazendo das tripas coração para dar conta de atender os professores (Coordenadora Pedagógica, 2024, informação verbal).

Essa fala evidencia uma categoria importante: limites materiais e institucionais. Freire (2011) lembra que a prática docente é sempre situada: não se pode exigir uma pedagogia crítica e criativa sem considerar as condições objetivas de sua realização. Hernández (2000) e Moura (2018) também destacam que projetos transformadores requerem recursos mínimos, tempo e apoio institucional, elementos nem sempre presentes.

Em continuidade, à pergunta “Na sua perspectiva, enquanto profissional da educação, qual a importância da festa junina na escola? Qual a função da festa de São João na escola?”, as respostas revelam múltiplas funções atribuídas à festa:

Entretenimento, sociabilização entre família e comunidade escolar, promover pertencimento cultural (Professor 1, 2024).

Interação e desenvolvimento da coordenação corporal (Professor 2, 2024).

Com alegria, já faz parte do PPP e pode integrar várias disciplinas. (Professor 3, 2024)

É importante, pois, por ser uma festa cultural, mantém a tradição, principalmente na comunidade escolar. Na escola, a festa de São João, além de ser uma tradição, pode promover respeito às tradições e à diversidade (Professor 4, 2024).

Numa leitura categorial, observa-se que os professores articulam três dimensões principais: (a) lúdica (entretenimento, alegria); (b) social (sociabilização, integração escola-família); (c) cultural (tradição, respeito à diversidade, pertencimento). Essa visão dialoga com a perspectiva de patrimônio imaterial defendida pela UNESCO (2003) e pelo IPHAN (2013), e com as discussões de Nóbrega (2010), Chianca (2009) e Cascudo (2001) sobre o São João como expressão identitária. À questão sobre a organização da festa na rede municipal, surgem avaliações predominantemente positivas, porém críticas:

No tocante à outra escola que ministro aula por 13 anos, acho bem organizada (Professor 1, 2024).

Regular (Professor 2, 2024).

Precisa melhorar um pouco” (Professor 3, 2024).

Vejo de forma positiva, pois favorece uma integração entre as escolas. Além do mais, cada escola mostra seu potencial e criatividade (Professor 4, 2024).

Sobre a própria EMLPD, há reconhecimento de esforço diante de limitações:

Apesar de todas as dificuldades, acho as pessoas envolvidas no processo da organização e execução como um todo bem engajadas e a culminância do esforço tem sido bem positiva (Professor 1, 2024).

Mesmo sem muito apoio em questão financeira, patrocínios, ainda considero muito bom (Professor 2, 2024).

Não temos ainda muita estrutura, mas é bem organizada (Professor 3, 2024).

Tem mantido a tradição. Em se tratando do novo formato, [...] ainda há necessidade de adequação (Professor 4, 2024).

Aqui aparece a tensão entre tradição e “novos formatos” (espetáculos mais elaborados, narrativos, coreográficos), já discutida no Capítulo 2: a necessidade de ressignificar sem descaracterizar, de criar sem perder o vínculo com as raízes (Cuche, 1999; Chianca, 2009). Em sequência, à pergunta sobre desafios contemporâneos, as respostas explicitam preocupações relevantes:

Creio que, em meio a tantas influências que não são das nossas raízes culturais, o maior desafio seja resgatar e manter as tradições sem desvirtuar o ‘antigo’ em detrimento dos novos formatos (Professor 1, 2024).

O tempo de ensaios e apoio. Fogem um pouco da essência da festa junina (Professor 2, 2024).

As tradicionais eram mais bonitas, tinham mais história, mas as de hoje é um espetáculo que também é lindo (Professor 3, 2024).

Os desafios são grandes, devido a este novo modelo de apresentação. A forma tradicional já se sabe o que vai ser dito e executado [...]. Já o novo formato vejo como um grande desafio, pois tem toda uma história a ser contada e a dança segue de acordo com a história (Professor 4, 2024).

Ao interpretar essas falas com Bardin (2016), identificam-se duas subcategorias: (a) desafio de manter a essência popular frente à espetacularização e (b) falta de tempo e apoio institucional. Há uma consciência aguda de que mudanças de formato podem enriquecer pedagogicamente a festa, mas também gerar insegurança e aumento do trabalho docente. Freire (1996; 2011) nos convida a ler esses desafios não como obstáculos intransponíveis, mas como situações-limite que podem ser transformadas em inédito-viável: espaços de criação coletiva para que o São João seja reelaborado em diálogo com a comunidade, sem submissão à lógica meramente performática.

Foi nesse entrelaçamento entre pesquisa-ação e Análise de Conteúdo que se desenharam as ações interdisciplinares. A partir das discussões com o grupo de professoras participantes e da leitura dos problemas apontados (falta de recursos, desinteresse discente, dificuldades de leitura, tensões religiosas, distanciamento entre escola e família), construimos

um esboço de planejamento que articulam os componentes curriculares, visando a ressignificação da celebração do São João na Escola. Nesse movimento, planejamos assim:

Quadro 5: Planejamento Interdisciplinar do Projeto “São João na Escola”.

Área/Disciplina	Foco temático	Atividade/Procedimento Didático
História e Geografia	Origens europeias e indígenas das festas juninas; Transformações históricas no Brasil; Migração nordestina e circulação cultural; Relações entre festa, trabalho, fé e resistência cultural	Linha do tempo das festas juninas; Análise de imagens e textos históricos; Pesquisa com familiares sobre memórias do São João; Debate orientado: “O que a festa revela sobre o Brasil?”
Geografia e Ciências	Diversidade das tradições juninas nos estados nordestinos; Territórios culturais e suas especificidades; Práticas culturais e condições socioespaciais; Comidas típicas e processos de plantio e colheita; mudança de estados dos alimentos	Mapa cultural das festas juninas; Investigação sobre ritmos, comidas e danças por estado; Uso de relatos de viajantes e narrativas de famílias; observação científica e manipulação de alimentos
Matemática, arte e Geografia	Geometria do arraial: figuras, formas e simetrias; Planejamento do espaço físico da festa; Proporção e medições no cotidiano escolar	Construção de bandeirolas e maquetes geométricas; Cálculo de área e perímetro de barracas; Simetria em coreografias e desenhos
Português e Literatura	Literatura de cordel; Músicas e poemas juninos; Oralidade, leitura e escrita sobre cultura popular	Produção de cordéis e poemas autorais; Análise de letras de músicas juninas; Biografias de artistas (Gonzaga, Patativa, Bessa etc.); Roda de leitura com varal literário
Arte e Educação Física	Estética da festa junina; Corpo, dança e expressão; Produção artística e performática	Criação de adereços e bandeirolas; Ensaios de quadrilha e coreografias temáticas; Construção de cenários e cartazes; Varal artístico de cordel e xilogravura
Ação coletiva e Rede de Proteção	Integração escola-comunidade; Proteção social e formação cidadã; Pertencimento cultural	Abertura da escola para exposição e apresentações; Participação do Conselho Tutelar, CRAS, CREAS e profissionais da saúde; Mobilização de famílias e parceiros locais

Fonte: Elaborado pelos participantes.

4.4.3 Terceiro momento: ação, abertura de novas possibilidades

Diante dos obstáculos materiais e subjetivos que surgiam, a fase de Ação foi o ponto de convergência entre o planejamento idealizado e a realidade do campo, sendo marcada pela tensão da participação, que exige uma estrutura de relação cooperativa. No dia 02 de maio de 2024, realizamos nova roda de conversa para fortalecer e organizar as ações.

Assim, atuamos como pesquisador-instrumento, fazendo do método uma prática de escuta, mediação e intervenção compartilhada. Apresentei, então, a proposta de desenvolver Ateliês de Criação Pedagógica, inspirados na perspectiva de projetos de Hernández (1998), envolvendo a estruturação da apresentação da quadrilha junina da escola; contação de histórias sobre as origens das festas juninas; construção de croqui do arraiá da escola; decoração de ambientes; estudos com jogos teatrais e aula de ritmos; debates sobre perspectivas culturais e educacionais na contemporaneidade etc. utilizando os pátios e a quadra poliesportiva da escola, alinhado às práticas desenvolvidas pelos professores em sala, com o objetivo de construirmos práticas educativas interdisciplinares, tendo as festas juninas como eixo articulador e, posteriormente, avaliar os efeitos dessas ações “dentro e fora da sala de aula e para além dos muros da escola”.

Figura 17: Dinâmicas de integração e primeiros ensaios da Junina LPD.



Fonte: Arquivos do pesquisador.

4.4.3.1 Ateliês de criação pedagógica e início dos ensaios

Nos dias 08 e 09 de maio de 2024, dando continuidade ao planejado, demos o ponta pé no Ateliê de criação pedagógica. Percorri as salas, reforcei o convite e nos dirigimos à quadra. Tradicionalmente, a escola contratava alguém para “marcar” a quadrilha, limitando-se a ensaios pontuais na semana da festa. Com a pesquisa-ação, inaugurou-se um novo arranjo: o próprio pesquisador assumiu a condução dos ensaios, e os professores foram convidados a trabalhar a temática em suas aulas.

Cerca de 30 alunos aderiram ao primeiro encontro. O ensaio iniciou com apresentação pessoal, alongamento corporal e jogos teatrais, a fim de promover “quebra-gelo” e desprendimento, e perceber a autonomia e interação dos estudantes diante de desafios. Em

seguida, promovemos um momento de forró para avaliar coordenação motora, ritmo e condução. Aos poucos foi possível identificar: (a) um grupo de estudantes com boa coordenação motora, capazes de executar os passos com segurança; (b) um grupo intermediário, que necessitava de mais tempo e mediação; (c) um grupo com dificuldades significativas de coordenação e ritmo. Vale destacar que dois estudantes autistas fizeram parte do grupo, um acompanhado de cuidador e outro não:

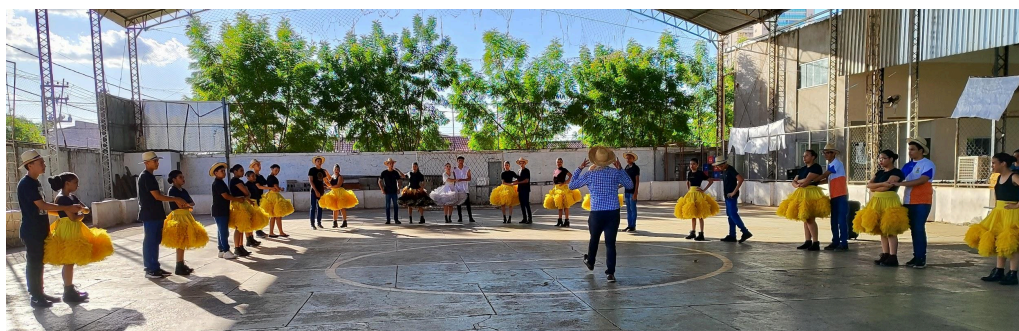
Figura 18: Aluno autista participando de jogos teatrais e atividades de coordenação motora.



Fonte: Arquivos do Pesquisador (2024).

A presença deles foi acolhida como parte do coletivo, reforçando uma perspectiva inclusiva da dança enquanto território de aprendizagem, expressão e pertencimento. Ao final do encontro, as falas dos alunos foram, em geral, positivas: diziam ter gostado da atividade, queriam continuar e se sentiam “parte da escola” quando tinham oportunidade de participar de algo diferente.

Figura 19: Ensaios da Junina LPD após ateliê de criação para decoração de arranjos, saias e chapéus.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

Ao longo dos dias de ensaio, sucederam-se momentos de intensa interação, mas também de tensões discursivas. Expressões racistas, homofóbicas, capacitistas e sexistas surgiam sob o rótulo de “brincadeiras”. Diante disso, interrompi os ensaios em alguns momentos para promover rodas de conversa sobre respeito, preconceito e violência simbólica. Inspirado na perspectiva de uma educação intercultural crítica (Candau, 2012; 2016), tratamos de problematizar as falas, sem humilhar os autores, discutindo o impacto das palavras e a necessidade de reconhecer o outro em sua dignidade. Com o tempo, percebi os próprios estudantes chamando a atenção uns dos outros e buscando evitar termos ofensivos, sobretudo dirigidos a meninas, estudantes negros, autistas e colegas com corpos ou comportamentos que fugiam ao “padrão”.

Figura 20: Roda de conversa sobre respeito, preconceito e violência simbólica.



Fonte: Arquivos do pesquisador.

Esses momentos revelam que a quadrilha, para além de um ensaio de dança, se converteu em espaço de aprendizagem socioemocional, em que a convivência se construiu a partir de conflitos reais mediados pedagogicamente. Os ensaios também evidenciaram a complexidade social que atravessa a participação estudantil. Alguns alunos faltavam a determinados encontros e justificavam: “Eu trabalho de manhã, professor, aí às vezes fico cansada” (Aluno 8, 2024, informação verbal); “Eu cuido do meu irmão porque minha mãe trabalha” (Aluno 9, 2024, informação verbal); “Moro só com minha avó, tenho que ajudar nas coisas de casa” (Aluno 10, 2024, informação verbal). Muitos estudantes exercem atividades laborais informais no turno matutino, assumem responsabilidades domésticas que extrapolam sua idade e vivem em contextos de pobreza, instabilidade familiar e pouco acompanhamento escolar por parte de responsáveis que também trabalham longas jornadas.

Nessas conversas, emergiram relatos sensíveis envolvendo conflitos afetivos, uso precoce de álcool e dúvidas relacionadas à sexualidade, evidenciando que a escola é

atravessada por questões que extrapolam o campo estritamente cognitivo e curricular. Conforme afirma Paulo Freire (1996), não existe educação neutra: o fazer pedagógico ocorre sempre em contextos históricos e sociais concretos, marcados por desigualdades, fragilidades emocionais e múltiplas formas de vulnerabilidade. Tais narrativas revelam que os estudantes carregam para o espaço escolar dores silenciadas, muitas vezes relacionadas à ausência de vínculos afetivos, à negligência familiar e à falta de espaços seguros de escuta e acolhimento. Ao relatar algumas dessas situações à equipe gestora, as respostas evidenciaram uma postura ambígua, que mescla sensibilidade diante do sofrimento dos alunos com um sentimento de impotência institucional diante da complexidade das demandas apresentadas. A fala a seguir é emblemática nesse sentido:

É assim mesmo. Muitos desses meninos sofrem calados. Não recebem carinho dos pais, muitos moram com avós. É complicado até a gente lidar com isso, porque eles são muito fechados e, se a gente tenta conversar, eles choram e a gente se sente mal, pois não pode fazer muita coisa (Gestão escolar, informação verbal).

Essa narrativa, ao mesmo tempo em que reconhece o sofrimento dos estudantes, revela limites importantes na forma como a escola compreende e enfrenta tais situações. As expressões “a gente se sente mal” e “não pode fazer muita coisa” desvelam não apenas a insuficiência de políticas institucionais de apoio, mas também lacunas na formação inicial e continuada de professores e gestores para lidar com questões socioemocionais, afetivas e subjetivas dos alunos. Observa-se uma tendência à naturalização do sofrimento infantil e juvenil, como se ele fosse inevitável e externo à responsabilidade da escola, o que pode indicar uma fragilização do compromisso ético com uma educação verdadeiramente humanizada.

Além disso, tais falas evidenciam a ausência, no cotidiano escolar, de canais sistemáticos de escuta ativa, empática e afetiva. Muitas vezes, a simples possibilidade de falar, ser ouvido e acolhido já representa um alívio significativo para crianças e jovens que vivenciam conflitos dessa natureza. A dificuldade em “lidar” com o choro dos alunos aponta para uma escola ainda pouco preparada para compreender a dimensão emocional como parte constitutiva do processo educativo, tratando-a como algo que escapa à sua função pedagógica.

Nesse contexto, a pesquisa-ação assumiu também um papel de dispositivo de visibilização dessas demandas silenciadas, permitindo que situações frequentemente relegadas ao âmbito do “não saber o que fazer” fossem problematizadas coletivamente. Ao evidenciar tais limites, a pesquisa reforça a necessidade de maior articulação entre escola, políticas

públicas e rede de proteção social, bem como de investimentos em uma formação docente que reconheça o cuidado, o diálogo e a escuta como dimensões centrais da prática educativa.

4.4.3.2 A rede de proteção da criança e do adolescente adentra a escola

Figura 21: Selo Unicef, Conselho Tutelar e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

A partir da recorrência dos relatos de violências, vulnerabilidade e risco social, articulamos com a gestão escolar, professores e atores da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente uma ação conjunta, realizada em 23 de maio de 2024: Conselho Tutelar; Articuladores do Selo UNICEF; servidores da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SEDES; Acadêmicos do Curso de Educação Física do Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão (IESMA/UNISULMA); Professora de dança contemporânea e Noiva de quadrilha junina. A tarde foi organizada com momentos de alongamento, recreação, jogos coletivos, oficinas de dança junina e contemporânea, vivências específicas com as damas da quadrilha, além da presença dos conselheiros tutelares, que ouviram demandas espontâneas de alguns estudantes e dialogaram com a escola sobre fluxograma de encaminhamento frente a suspeitas ou confirmações de violência.

Figura 22: Ação conjunta: família, escola e sociedade civil em parceria.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

Durante o Ateliê de Criação, observamos adolescentes com expressões de timidez, receios e “vergonha do próprio corpo”, baixa autoestima e dificuldade de aceitar suas imagens. Realizamos então uma roda de conversa sobre autoconhecimento, autoestima e empoderamento feminino, reforçando que todos os corpos têm lugar na festa, na escola e no mundo. Esse momento foi fundamental para fortalecer a dimensão de cuidado e sororidade entre as meninas. Essa ação intersetorial ampliou o escopo do projeto, evidenciando que o São João pode ser também porta de entrada para políticas de proteção, aproximando escola e rede de garantia de direitos.

4.4.3.3 Encontro de Damas: uma questão de sororidade

No dia 13 de junho de 2024, realizamos um encontro específico com as damas da quadrilha, tendo em vista os relatos de violências, exploração de trabalho e baixa autoestima. O primeiro momento foi realizado em formato de Ateliê de Criação para postura, movimento e dança com saia (bate-saia), para promover o sentimento de pertença, autonomia e autoconfiança. Também, convidamos um profissional da área de moda e maquiagem para uma roda de conversa. Enquanto ensinava técnicas simples de “auto make”, articulava o tema com dados sobre empoderamento feminino, violência contra a mulher, feminicídio e direitos da mulher. À medida que se maquiavam, as meninas iam se abrindo para relatar experiências de dor, medo, discriminação e solidão. Muitas afirmaram nunca ter tido um espaço tão seguro para falar. Esse momento pode ser lido como um verdadeiro exercício de sororidade: as jovens se reconheceram nas histórias umas das outras, sentindo-se menos sozinhas em seus conflitos. A dança, nesse contexto, deixou de ser apenas performance e se tornou também lugar de acolhimento e fortalecimento de vínculos.

Figura 23: Ateliê de Criação: Sororidade, uma questão de consciência.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

4.4.3.4 Construção coletiva do espetáculo: viva! entre tradição e contemporaneidade

À medida que o grupo de quadrilha ia se consolidando, tornou-se perceptível um progressivo afastamento de parte do corpo docente em relação ao planejamento interdisciplinar inicialmente pactuado. Tal movimento não pode ser compreendido apenas como desinteresse individual, mas como expressão de um conjunto de fatores que atravessam o cotidiano escolar, especialmente a sobrecarga de trabalho, a pressão pelo cumprimento de conteúdos e a fragilidade de uma cultura institucional voltada à construção coletiva do currículo. Diante dos convites para integrar os componentes curriculares à temática junina, algumas respostas evidenciaram esse cenário: “Vamos deixar mais para frente, estou atrasado com os conteúdos”; “Ainda não parei para pensar em nada sobre isso”; “Os meninos já estão muito envolvidos com a quadrilha e estão deixando a desejar em sala” (Professores participantes, 2024, informações verbais).

Essas falas revelam uma concepção ainda fortemente disciplinar e fragmentada do ensino, na qual práticas interdisciplinares são frequentemente percebidas como um “acréscimo” ao trabalho docente, um esforço extra, e não como parte constitutiva do processo pedagógico. Ao mesmo tempo, evidenciam o cansaço, a exaustão e a falta de condições objetivas de trabalho que limitam a disponibilidade dos professores para investir em propostas que demandam planejamento coletivo, diálogo entre áreas e reconfiguração das rotinas escolares. A interdisciplinaridade, nesse contexto, acaba sendo vista como algo desejável no plano discursivo, mas pouco viável na prática cotidiana.

Além disso, as falas que atribuem à participação dos alunos na quadrilha uma suposta “queda no rendimento em sala” revelam uma compreensão hierarquizada entre o conhecimento escolar formal e as práticas culturais, como se estas fossem concorrentes do processo de aprendizagem e não potenciais mediadoras dele. Tal percepção reforça a dificuldade de reconhecer a cultura popular como campo legítimo de produção de saberes e evidencia limites na formação docente para trabalhar com propostas pedagógicas que rompam com a lógica tradicional de ensino.

Assim, o distanciamento observado não pode ser interpretado apenas como falta de interesse, mas como resultado de um modelo escolar que pouco favorece práticas colaborativas, interdisciplinares e culturalmente situadas. A experiência analisada expõe, portanto, a necessidade de repensar as condições de trabalho docente, os tempos de planejamento coletivo e os processos formativos, para que propostas como o trabalho pedagógico com o São João não dependam exclusivamente do engajamento individual de

alguns professores, mas se constituam como projetos assumidos institucionalmente pela escola.

Diante desse cenário, optamos por seguir com o que era possível, sem abandonar a proposta de articulação com o currículo, mas reconhecendo que a participação docente se dava em níveis e intensidades distintas (Thiollent, 2011). No dia 14 de junho de 2024, reunimos os estudantes na quadra para a construção da narrativa do espetáculo junino que seria apresentado no Arraiá da escola. Em roda, apresentei, em linguagem acessível, elementos dos capítulos teóricos da dissertação: origens europeias das festas juninas, processos de ressignificação no Brasil, relações com trabalho, fé e resistência, bem como as adaptações no contexto nordestino.

A maioria dos estudantes desconhecia essa dimensão histórica e política do São João. Discutimos também a forma como, nos últimos anos, muitas quadrilhas passaram a tematizar questões sociais e políticas, fazendo da cultura um instrumento de reflexão crítica. Em seguida, com papel e caneta, fui mediando a construção de um roteiro teatral junino a partir das falas espontâneas apresentadas durante as rodas de conversa na escola. Um croqui que dialogasse com tradição e contemporaneidade a partir de problemáticas percebidas neste campo de investigação. Nasceu, assim, o espetáculo “Viva a Alegria: o tempo não pára!”, dividido em cenas que abordavam: (a) trabalho infantil e exploração; (b) memórias da infância sem telas e do brincar de rua; (c) uso excessivo de celulares e redes sociais; (d) papel libertador da escola e da cultura; (e) a quadrilha como espaço de encontro, denúncia e alegria. Os estudantes propuseram falas, movimentos, cenas, músicas e objetos de cena (latas, banquetas, cadeiras, bandeiras do Nordeste, brinquedos populares, elementos cenográficos) que foram costurados coletivamente. Essa construção conjunta reafirma a potência da pedagogia de projetos (Hernández, 2000; Moura, 2018), na qual os alunos deixam de ser meros receptores e tornam-se coautores do processo.]

Figura 24: Ateliê Pedagógico de criação coletiva da apresentação da Junina LPD.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

A gestora, a vice e a coordenadora pedagógica estiveram presentes, assistindo à construção do roteiro e à participação dos estudantes. Em diálogo, relataram emoção ao ver o envolvimento do grupo, reconheceram o esforço dos alunos e destacaram o quanto a escola se sentia feliz por viver aquele momento. Ao mesmo tempo, explicitaram as pressões sofridas pelos docentes: calendário apertado, exigências da SEMED, sobrecarga cotidiana. Reafirmaram, contudo, a disposição em apoiar o projeto, o que fortaleceu a legitimidade da proposta junto à comunidade escolar.

4.4.3.5 Práticas interdisciplinares em sala de aula

Paralelamente aos ensaios, as turmas vivenciaram experiências interdisciplinares que materializaram o planejamento descrito na seção 4.2.3. Na turma 8º ano B, em aula de Matemática, a professora propôs apresentações com o tema “As figuras geométricas nas festas juninas da escola”. Os grupos exploraram: (a) bandeirolas e seus formatos geométricos; (b) barracas e maquetes do arraial, pensando em área e perímetro; (c) balões e noções de sólidos geométricos; (d) comidas típicas (bolos, pés de moleque, cocadas) e suas formas. Materiais didáticos esses construídos nos Ateliês de Criação Pedagógica, mediante estudo prático para apresentação em sala e em seguida decoração do ambiente escolar, atribuindo assim sentido.

Figura 25: Prática educativa interdisciplinar de Português, Arte e Literatura.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024)

Paralelamente aos ensaios, as turmas vivenciaram experiências interdisciplinares que materializaram o planejamento descrito na seção 4.2.3. Na turma 8º ano B, em aula de Matemática, a professora propôs apresentações com o tema “As figuras geométricas nas festas juninas da escola”. Os grupos exploraram: (a) bandeirolas e seus formatos geométricos; (b) barracas e maquetes do arraial, pensando em área e perímetro; (c) balões e noções de sólidos

geométricos; (d) comidas típicas (bolos, pés de moleque, cocadas) e suas formas. Materiais didáticos esses construídos nos Ateliês de Criação Pedagógica, mediante estudo prático para apresentação em sala e em seguida decoração do ambiente escolar, atribuindo assim sentido.

Figura 26: Maquetes construídas pelos alunos no Ateliê de Criação Pedagógica para aplicação de saberes.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

Embora muitos estudantes demonstrem timidez, dependência de papel e celular, e dificuldades de leitura, todos participaram de alguma forma. Após as apresentações, questionei aos alunos e principalmente à Professora Participante quais disciplinas poderiam dialogar com os temas apresentados, buscando provocar a percepção da interdisciplinaridade.

Na turma 8º ano A, atividade semelhante foi desenvolvida. Um grupo montou uma mesa com pratos típicos e relacionou suas formas geométricas a conteúdos estudados em sala. Uma aluna afirmou: “foi interessante aplicar esse assunto nas figuras, porque fez mais sentido entender os ângulos e ver isso no dia a dia”. Outro grupo trabalhou com maquetes de barracas e bandeirolas, discutindo proporcionalidade e uso em avaliações.

Figura 27: Decoração no ambiente escolar construído no Ateliê de Criação após estudo e apresentação em sala.

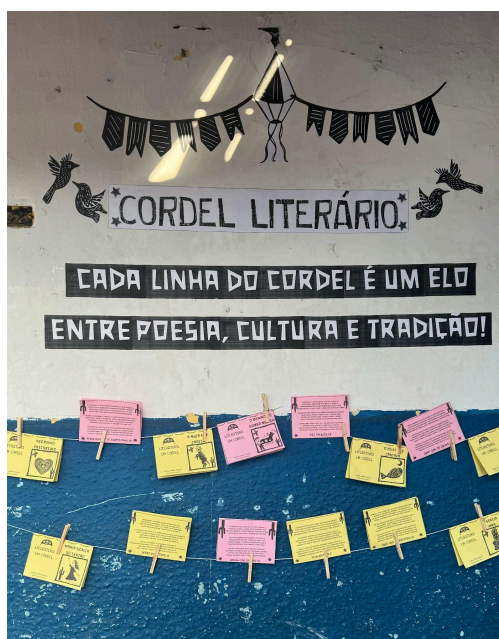


Fonte: Arquivo do pesquisador (2024).

Um ponto marcante foi a participação de uma aluna com diagnóstico de autismo, que não lê nem escreve, mas contribuiu oralmente na apresentação. Ainda que com dificuldade de fala em público, conseguiu se expressar sobre as festas da escola, revelando que também gostava de participar. Isso reforça a dimensão inclusiva das práticas e a importância de diversificar linguagens pedagógicas.

Também se destacaram situações de racismo e *bullying* entre colegas, nem sempre devidamente problematizadas em sala. Termos como “não gosto de preto” e “preto é bicho sem vergonha” circulavam como “brincadeira”, sem que houvesse intervenção imediata da professora. Esses episódios reforçam o quanto a escola ainda precisa avançar em práticas antirracistas e em trabalho sistemático com direitos humanos.

Figura 28: Material didático construído no Ateliê de Criação para apresentação e decoração da escola.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2024)

Na turma 9º ano B, a professora de Língua Portuguesa trabalhou o tema “São João e gêneros textuais”, com apresentações sobre escritores maranhenses, cordelistas, cantigas populares e narrativas ligadas à cultura junina. Os alunos, ainda que dependentes de textos escritos e celulares, conseguiram articular conteúdos de leitura, oralidade e cultura popular. As dificuldades de compreensão textual ficaram evidentes, mas também a possibilidade de mobilizar saberes quando o tema faz sentido na experiência dos estudantes.

4.4.3.6 Famílias, decoração da escola e rifas: comunidade em movimento

Outro aspecto significativo desta fase foi a participação das famílias. Muitos pais e mães apoiaram ativamente a quadrilha e o espetáculo. Alguns esperavam no pátio durante os ensaios; outros ajudaram a confeccionar figurinos e adereços; outros registraram fotos que foram enviadas aos grupos da escola, com orgulho pelos trajes produzidos em família; e de maneira especial, a mãe do aluno autista, que estava dançando quadrilha e participando ativamente, fez diversos relatos positivos acerca do projeto e dando visibilidade em suas redes sociais.

Professores e alunos organizaram a decoração interna da escola: bandeirolas, painéis e enfeites foram produzidos manualmente, do portão de entrada às salas de aula, sinalizando que a EMLPD estava envolvida em uma pesquisa-ação que articulava festa, cultura e currículo.

Figura 29: Engajamento dos familiares no Ateliê de Construção Pedagógica - Arte e Reciclagem.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024) - fotografias compartilhadas no grupo de *Whatsapp* da escola.

Para angariar recursos, os estudantes organizaram rifas destinadas à compra de tecidos, adereços e materiais de cena para a quadrilha. Demonstraram autonomia na venda, no controle de valores e na administração dos recursos. Esse processo fortaleceu o protagonismo estudantil, o trabalho em equipe e o senso de responsabilidade coletiva.

4.4.3.7 Homenagem dos estudantes: vínculos, reconhecimento e sentido da escola

Um momento emblemático dessa fase ocorreu em 13 de junho de 2024, quando o grupo de quadrilha organizou, por iniciativa própria, uma homenagem ao pesquisador em razão da aprovação no exame da OAB. Prepararam uma mesa com comidas juninas e regionais, fizeram falas de parabéns, agradecimento e orgulho pelo fato de “um ex-aluno da escola” ter retornado como pesquisador e ter escolhido a EMLPD para desenvolver o projeto. Os estudantes expressaram que estavam mais animados para ir à escola; e que se sentiam mais enturmados; enfim, percebiam que “estavam fazendo a diferença” com o projeto.

Essa homenagem, além de gesto afetivo, constitui dado analítico importante: evidencia a construção de vínculos, de reconhecimento mútuo e de sentido de pertencimento. Em termos freireanos, indica que a relação pedagógica se deslocou de uma lógica bancária para uma experiência de encontro, na qual ensinar e aprender se tornaram movimentos compartilhados. Em síntese, o terceiro momento da pesquisa-ação mostrou que, quando o São João é tomado como eixo de práticas educativas, ele mobiliza corpos, memórias e identidades; revela vulnerabilidades e potencialidades; convoca a rede de proteção; fomenta autoestima, sororidade e empoderamento; tensiona rotinas escolares e desafia professores; fortalece o protagonismo discente e a participação das famílias; amplia a escola como espaço de cultura, cuidado e resistência. Esses elementos preparam o terreno para as etapas de acompanhamento sistemático e avaliação crítica.

Figura 30: Momento de fraternidade pela aprovação na OAB (2024).



Fonte: Arquivo do pesquisador.

4.4.4 Quarto momento: acompanhamento e reflexão, sentidos, tensões e desafios do São João na escola

No dia 16 de maio, promovemos a primeira avaliação das ações executadas. Naquele momento, constatamos que a “pouca afinidade” inicial dos colaboradores com o rigor metodológico exigiu a fundamentação didática, confirmando que o rigor científico reside na maleabilidade da mediação e na “escuta” atenta para produzir conhecimentos e aumentar o nível de consciência dos participantes. Para isso, essa fase se tornou viável através da aplicação de questionário avaliativo aos professores, com questões abertas e fechadas; análise das percepções sobre o projeto, dos impactos percebidos e das sugestões para futuras edições; reuniões de devolutiva e reflexão com o grupo participante.

No entanto, entre o planejamento, a ação e o acompanhamento, abriu-se um campo de problematização que se tornou, ele próprio, dado metodológico. Na prática as dificuldades se impuseram: agendas incompatíveis, dupla e tripla jornada docente, compromissos em outras escolas, folgas, consultas médicas, um professor pré-candidato a vereador que se declarou indisponível e, ainda, resistência explícita de uma docente que, por motivos religiosos, afirmou não participar de atividades ligadas ao São João.

Nesse sentido, a pesquisa-ação exige que o pesquisador elucide os problemas da situação social, por isso, enquanto pesquisador-instrumento, atuamos mediando a crise da participação e elucidando os conflitos.

Figura 31: Momento de planejamento de ações interdisciplinares na escola.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

Desse processo, resultou um dado crucial: a pesquisa-ação se fez com o coletivo possível, não com o coletivo ideal: a gestora, a vice, as coordenadoras pedagógicas e quatro professores abraçaram o projeto e assim seguimos. É nesta esteira que Thiollent (2011) enfatiza que a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação participativa, mas essa participação se distribui em graus e intensidades diversas. Reconhecer os silêncios, recusas e ausências também faz parte da análise.

4.4.5 Quinto momento: avaliação do projeto São João na escola; o que dizem os participantes

Considerando os movimentos em espiral da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), no decorrer do processo realizamos inúmeros momentos de reflexões que serviram como parâmetros de planejamento e avaliação e embasaram as etapas de ação e acompanhamento, sempre buscando ressignificar as ações e repetindo esse movimento de refletir os pontos positivos, negativos e de potencial. Nesta etapa final do processo, aplicamos questionário avaliativo aos professores e professoras participantes, buscando compreender sobre a clareza do projeto, a relevância pedagógica, o planejamento, os recursos, a interdisciplinaridade, a participação dos alunos, o impacto na comunidade e sugestões para futuras edições. A análise dessas respostas compõe a etapa de avaliação e reflexão crítica da pesquisa-ação, como propõe Thiollent (2011).

4.4.5.1 Clareza e compreensão do projeto

Com base na pergunta “Na sua opinião, o projeto ‘São João na Escola’ foi apresentado de forma clara e compreensível?”, percebemos respostas afirmativas, mas também alguns tensionamentos importantes:

SIM! Muito bem apresentado (Professor 7, 2024).

Foi claro e bem construtivo (Professor 8, 2024).

SIM! De forma bem compreensiva (Professor 10, 2024).

NÃO! Acredito que em alguns momentos as temáticas socializadas com os docentes não foram compreensíveis para os professores mais velhos (Professor 1, 2024).

Essa resposta abre um ponto importante: o projeto foi bem recebido, mas há assimetrias geracionais e de formação que exigem cuidados na linguagem, no tempo de maturação das ideias e nas estratégias de formação continuada. Candau (2012; 2016) lembra

que práticas interculturais também interpelam as culturas profissionais, e não apenas as culturas dos estudantes.

4.4.5.2 Relevância pedagógica e benefícios observados

Em torno da pergunta: “Você considera que o projeto contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?”, as respostas são majoritariamente positivas:

SIM! Percebi que alunos e alguns professores envolveram-se na dinâmica do projeto (Professor 1, 2024).

SIM! É uma oportunidade de aprendizado prático e lúdico, onde os estudantes podem conhecer mais sobre a cultura (Professor 3, 2024).

SIM! Os alunos aprenderam o verdadeiro sentido das festas de São João (Professor 6, 2024).

SIM! Eles aprenderam um pouco mais dos estados nordestinos em relação à cultura popular do nordeste (Professor 7, 2024).

SIM! Considero que o projeto trouxe uma pauta sobre contextualizar as celebrações juninas e a matemática (Professor 10, 2024).

Figura 32: 5º Momento da espiral da pesquisa-ação; Avaliação do “Projeto São João na Escola”.



Fonte: Arquivos do pesquisador (2024).

Ainda nesse sentido, à pergunta sobre benefícios pedagógicos, destacam-se:

Interação entre os alunos, despertar da consciência social, a mobilização para a promoção de discussões sobre as temáticas atuais etc. (Professor 1, 2024).

A interação e valorização da cultura (Professor 2, 2024).

Foram muitos, os alunos ficaram mais empolgados (Professor 3, 2024).
Melhora o desenvolvimento, possibilitando o conhecimento mais amplo da festa junina (Professor 5, 2024).
A produção textual (Professor 6, 2024).
Autoestima em produção textual (Professor 9, 2024).
Abordagens mais claras observadas nas construções geométricas e os elementos juninos (Professor 10, 2024).

Esses depoimentos confirmam que o projeto não se restringiu à dimensão festiva: ele fez emergir aprendizagens cognitivas, expressivas, culturais e socioemocionais, em consonância com a ideia de competências como mobilização integrada de saberes (Zabala; Arnau, 2010; Perrenoud, 2000) e com a proposta de aprendizagem significativa e contextualizada defendida no Capítulo 3.

4.4.5.3 Planejamento, recursos e desafios

Quanto ao planejamento e organização, as respostas oscilam entre elogios e críticas:

Positivo e bem elaborado (Professor 1, 2024).
De grande valia, pois foi muito importante (Professor 3, 2024).
O planejamento foi bom, mas a organização deixou a desejar (Professor 5, 2024).
Ótimo (Professor 6, 2024).
Muito boa! (Professor 7, 2024).

Sobre apoio e recursos, surgem tensionamentos importantes:

NÃO! [Não tive apoio] (Professor 5, 2024).
Faltou recursos (Professor 6, 2024).
NÃO! Mas fiz algumas pesquisas na internet (Professor 7, 2024).
É meio termo (Professor 8, 2024).
SIM! De acordo com a realidade (Professor 9, 2024).
Eu não tive nenhum apoio para acompanhar, nem registrar e muito menos elogiar (Professor 10, 2024).

E, quanto às dificuldades:

SIM! O desinteresse de alguns professores e alunos (Professor R 1, 2024).
Seria interessante incluir as comidas típicas (Professor 6, 2024).
No início, em convencer da importância da participação dos alunos nas danças (Professor 9, 2024).
Muita dificuldade de interpretação e de compreensão (Professor 10, 2024).

Esses elementos reafirmam que a pedagogia de projetos não é neutra nem simples: exige tempo, recursos, envolvimento coletivo, apoio da gestão e formação continuada (Hernández, 2000; Moura, 2018). Revelam também que o projeto tensiona a cultura escolar, expondo descompassos entre a abertura ao novo e a permanência de práticas individualizadas, como discutido no Capítulo 3 ao tratar da BNCC e do DCTMA.

4.4.5.4 Interdisciplinaridade na prática

Nesse viés avaliativo, ao serem questionados: “Você considera que o projeto promoveu a interdisciplinaridade e integração com a disciplina?”, o consenso é quase total:

SIM! (Professores 2 a 10, 2024).

SIM! Pude perceber a temática São João sendo trabalhada em várias disciplinas (Professor 1, 2024).

As festas juninas se transformaram em espaço educativo no qual os estudantes têm a oportunidade de aprender de um jeito animado e prático (Professor 3, 2024).

A integração das atividades foi um pouco complicada, por ser algo diferente, inovador, principalmente para determinadas disciplinas (Professor 5, 2024).

Primordial entre teoria e prática (Professor 9, 2024).

Avalio de forma bem positiva a integração desses conteúdos, estando presente em muitos aspectos do nosso cotidiano (Professor 10, 2024).

Fazenda (2011) nos lembra que a interdisciplinaridade é, antes de tudo, “uma atitude diante do saber”, e não um mero arranjo de conteúdos. As respostas indicam que, mesmo com dificuldades, houve mudança de atitude: a temática junina passou a circular entre as áreas, conectando teoria e prática, conforme defendido por Hernández (1998; 2000) e Morin (2000; 2002).

4.4.5.5 Participação dos alunos, cultura junina e comunidade

As respostas sobre participação discente mostram um quadro heterogêneo:

Alguns alunos demonstraram muito interesse e satisfação em participar do projeto, porém alguns não (Professor 1, 2024).

Muito bom! (Professor 2, 2024).

Os alunos ficaram muito empolgados. Houve um grande avanço nas disciplinas que eles achavam mais difícil (Professor 3, 2024).

Alguns participam e aceitam fazer alguma coisa e outros não. É a mesma dificuldade já encontrada no dia a dia (Professor 5, 2024).

Houve bastante participação (Professor 6, 2024).
Meio/metade (Professor 8, 2024).
Bom, aceitaram e abraçaram a causa (Professor 9, 2024).
A participação dos alunos foi parcial (Professor 10, 2024).

Ainda assim, a maioria percebe impacto positivo na motivação e no interesse pela cultura junina:

SIM! Os estudantes buscaram aprender sobre aspectos da festa junina como músicas, vestimentas etc (Professor 1, 2024).
Se sentiram mais motivados (Professor 2, 2024).
SIM, muitos motivados (Professor 3, 2024).
Alguns alunos ficaram motivados em participar ativamente (Professor 7, 2024).
SIM! Pois tem alunos que gostam de falar e escrever (Professor 8, 2024).
SIM! Habilidades culturais no desenvolvimento corporal (Professor 9, 2024).
O impacto positivo do projeto foi o feito de uma aluna autista conseguir desenvolver habilidade de geometria espacial (Professor 10, 2024). *(grifo nosso)*

Esse último relato é especialmente significativo: mostra que o projeto tocou dimensões inclusivas e deu visibilidade a sujeitos frequentemente invisibilizados, em sintonia com a perspectiva de educação inclusiva, intercultural e crítica discutida com Candau (2012; 2016) e Fleuri (2018).

Quanto ao impacto na comunidade escolar e sobre a valorização cultural, há forte convergência:

SIM! Muitas famílias se mobilizaram para ajudar o projeto acontecer, mães etc. (Professor 1, 2024).
Sim, muito (Professor 3, 2024).
SIM! Alunos e pais mostraram engajamento no projeto, particularmente na junina (Professor 4, 2024).
SIM! Os pais gostam de cultura (Professor 8, 2024).
Com certeza! (Professor 10, 2024).
SIM! As famílias ficaram encantadas com o trabalho desenvolvido que culminou com a JUNINA LPD, além do trabalho de conscientização feito com os adolescentes (Professor 1, 2024).
Percebemos a mudança de comportamento em relação a valorizar mais sua cultura (Professor 10, 2024).

As manifestações de pais foram, em sua maioria, positivas e de gratidão, o que confirma a escola como território simbólico de cultura e identidade (IPHAN, 2013; Brandão, 2002).

4.4.5.6 Sugestões e avaliação geral

Valorizando a construção em cooperatividade, os participantes registraram suas sugestões para aprimorar o projeto, apontando para continuidade, ampliação e maior planejamento:

Ser iniciado com antecedência, já sendo incluído no Plano de Ação das escolas (Professor 1, 2024).

Dar mais tempo nos ensaios em outros horários (Professor 2, 2024).

Ter participação nos dois turnos, matutino e vespertino, e mais rodas de conversa (Professor 3, 2024).

Aplicar também aos anos iniciais (Professor 4, 2024).

Reunião com os pais para melhor compreensão do projeto (Professor 9, 2024).

No sentido de envolver mais alunos, trabalhando os recursos financeiros para que mais alunos possam participar (Professor 10, 2024).

O projeto também pode trabalhar com outros ritmos, como bumba-meu-boi etc. (Professor 1, 2024).

Deveria ser contínuo na escola (Professor 2, 2024).

Convidar a comunidade para uma roda de conversa para incentivar os filhos a participar mais dos projetos (Professor 3, 2024).

Um almoço com comidas típicas das festas juninas (Professor 6, 2024).

Considero que é bom trabalhar a educação ambiental, como reutilizar roupas, elementos decorativos (Professor 10, 2024).

Na avaliação geral, os professores atribuem notas entre 8 e 10 ao projeto:

10, muito positivo (Professor 1, 2024).

9 (Professores 2, 5, 9, 10, 2024).

10 (Professores 3, 4, 6, 8, 2024).

8 (Professor 7, 2024).

Finalmente, à pergunta se recomendariam projetos semelhantes em outras escolas, a resposta é unânime, entre os comentários finais:

Queremos bis, foi um belíssimo trabalho (Professor 1, 2024).

O projeto São João na escola torna uma oportunidade de resgatar a cultura local, mas também promover a integração entre os alunos (Professor 3, 2024).

Projeto de grande relevância, que seja realizado no próximo ano (Professor 4, 2024).

Com certeza, foi de grande valia para o aprendizado dos alunos, a cultura nordestina precisa ser valorizada todos os dias, temos que mantê-la viva sempre (Professor 7, 2024).

Que seja proposta valiosa em outros anos. Só quero te agradecer por fazer parte. (Professor 8, 2024).

São João, a palavra já anima, continuação sempre, é cultura (Professor 9, 2024).

Só agradecer a você pela iniciativa e você está de parabéns pelo projeto (Professor 10, 2024).

Trata-se de importantes falas que expressam reconhecimento, afeto, crítica e desejo de continuidade, confirmando que o projeto “São João na escola” não foi apenas intervenção pontual, mas experiência formativa que atravessou professores, alunos e famílias.

4.5 Síntese interpretativa: o que nos dizem os frutos colhidos?

A síntese interpretativa que emerge deste capítulo nasce, sobretudo, da tessitura sensível entre o vivido, o observado e o refletido, na intersecção entre cultura, escola e comunidade. Ao articular o movimento espiralado da pesquisa-ação, diagnóstico, planejamento, ação, acompanhamento e avaliação, com as operações analíticas da Análise de Conteúdo, é possível enxergar a festa junina como um espelho revelador das dinâmicas educativas, culturais e sociais que atravessam a Escola Municipal Leôncio Pires Dourado (EMLPD).

Um primeiro fruto colhido diz respeito ao modo como o São João se encontra vivo na escola. Ele pulsa, resiste, alegra, celebra. Está presente na memória afetiva da gestora que afirma: “é daquele mesmo jeito do seu tempo”; vive na lembrança dos professores; brilha nos olhos dos alunos. Porém, esse vigor contrasta com a ausência de uma sistematização pedagógica que o integre criticamente ao currículo. A festa se mantém, mas sem a força estruturante de um projeto educativo capaz de articular cultura, aprendizagem e identidade. Essa lacuna revela o que Goodson (1995) descreve como a naturalização das práticas escolares: tradições se repetem porque “sempre foi assim”.

Outro achado emerge das tensões que atravessam o campo religioso e cultural. As falas que associam a festa ao “pecado” ou à “coisa do diabo” não surgem isoladas; são expressões de uma disputa simbólica já descrita por Pierucci (1998), na qual diferentes sentidos do sagrado e do profano se entrecruzam e se confrontam. Na escola, essas narrativas se tornam desafios pedagógicos, exigindo a mediação de uma interculturalidade crítica (Candau, 2016) que vá além do respeito superficial e seja capaz de problematizar preconceitos, acolher pluralidades e dialogar com os conflitos reais dos sujeitos.

O projeto também demonstrou que, quando a cultura popular é assumida como eixo formativo, surgem aprendizagens densas e inesperadas. Professores relatam avanços em leitura, escrita, interpretação e oralidade; alunos descrevem experiências de pertencimento e autoestima; professores percebem maior participação e envolvimento; e casos específicos,

como o dos alunos autistas que participaram assiduamente e com otimismo dos ateliês de criação, ensaios e apresentações, e o da aluna autista que passou a compreender relações de simetria e geometria no processo de construção de maquetes, evidenciam que a cultura pode ser uma ponte potente entre o concreto e o abstrato. Aqui, ecoa Tardif (2002), quando afirma que os saberes da docência se constituem no entrelaçamento entre experiência, condições de trabalho e cultura vivida.

No que diz respeito à interdisciplinaridade, os frutos colhidos confirmam aquilo que Hernández (1998; 2000), Fazenda (2011) e Morin (2000) já anunciam: projetos culturais possibilitam o entrelaçamento orgânico entre saberes. Ao atravessar História, Geografia, Arte, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, o São João deixou de ser apenas um evento e se tornou atitude epistemológica, espaço de complexidade, território de encontro entre leituras do mundo e leituras da palavra (Freire, 1996). Mesmo com limites estruturais, os professores conseguiram tecer diálogos entre conteúdos e práticas, ainda que de modo desigual, revelando que a interdisciplinaridade é processo em construção, não produto fechado.

O envolvimento da comunidade escolar, pais, mães, responsáveis, articuladores sociais, órgãos da rede de proteção, artistas, universitários, confirmou que o São João é território de pertencimento. Os elogios, as presenças, as colaborações espontâneas e a participação na construção das atividades são expressão daquilo que Brandão (2002) e o IPHAN (2013) descrevem como cultura viva, patrimônio que se faz e refaz coletivamente. A festa abriu a escola para o bairro, e o bairro entrou na escola, ressignificando o PPP como documento que deve dialogar com o contexto e com a identidade dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou desafios que persistem e precisam ser enfrentados: falta de recursos, sobrecarga docente, planejamento tardio, assimetrias na apropriação do projeto e descompassos geracionais. Essas tensões revelam que práticas inovadoras exigem políticas de apoio, tempo espaço para formação e gestão pedagógica sensível à complexidade da vida escolar.

À luz de Paulo Freire (1996; 2011), entende-se que o São João na escola não foi apenas festa: foi prática de presença, escuta e conscientização. Foi espaço de leitura de mundo, de diálogo e de reinvenção da escola como território de humanização. Com Candau (2012; 2016) e Fleuri (2018), pode-se afirmar que a experiência abriu brechas para uma educação intercultural crítica, capaz de mediar tensões e promover reconhecimento mútuo. Com Hernández (1998), Fazenda (2011) e Moura (2018), confirma-se que trabalhar por projetos é mais do que uma metodologia: é reorganizar o currículo para que a vida com suas

cores, sons, dores e potências entre na escola. E, com Morin (2000; 2002) e Moraes (2020), reafirma-se que educar é religar, complexificar, tecer sentidos entre saberes dispersos.

Ao final desta caminhada analítica, reafirma-se a hipótese que sustenta esta dissertação: quando o São João adentra a escola não como evento isolado, mas como prática educativa planejada, crítica e poético-dialógica, ele mantém viva a cultura, reinventa o currículo e reencanta o processo de ensinar e aprender. A festa torna-se pedagogia; a tradição, conhecimento; o arraial, escola; e os sujeitos, protagonistas de aprendizagens que atravessam corpo, memória e território.

Figura 33: Culminância do Projeto “São João na Escola” no Arraiá do Pindura U Saco 2024.



Fonte: Arquivos do pesquisador.

6. Produto Técnico da Pesquisa | Projeto Pedagógico: “São João na Escola: práticas educativas interdisciplinares para manter viva a cultura”

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Este projeto nasce do encontro entre pesquisa, memória e chão escolar, em formato de produto técnico educacional, atendendo aos objetivos e exigências do Mestrado Profissional em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm). Ele brota das rodas de conversa, dos ensaios, das vozes de professores e estudantes, das luzes e sombras do Projeto Político Pedagógico, da tensão entre fé e cultura, da dor e alegria das juventudes que dançaram, contaram histórias, criaram coreografias e reinventaram sentidos. O que aqui se materializa é uma metodologia viva: resultado de meses de pesquisa-ação, análise de conteúdo, diálogo intercultural, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas concretas. Não é um roteiro estático, é um caminho possível, replicável, transformador.

Este produto educacional é uma proposição sistêmica e estruturada para que escolas públicas integrem o São João ao currículo como prática educativa, e não apenas como evento. É uma convocação para que o arraial se torne território de aprendizagem, resistência ancestral, protagonismo juvenil e pedagogia da alegria.

1. JUSTIFICATIVA

As festas juninas compõem um dos patrimônios imateriais mais potentes da cultura brasileira, articulando memória, religiosidade, trabalho, corpo, cozinha, dança, música e identidade. Contudo, em muitas escolas, permanecem reduzidas a eventos comemorativos. A experiência desta pesquisa demonstrou que a festa pode ser:

- (a) conteúdo curricular (História, Geografia, Arte, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências);
- (b) dispositivo formativo (cidadania, empatia, pertencimento, autoestima etc.);
- (c) estratégia de proteção social (articulação com rede de proteção, enfrentamento de vulnerabilidades);
- (d) mecanismo de engajamento (redução da evasão, aumento da participação escolar);
- (e) ferramenta de emancipação (interculturalidade crítica, desconstrução de preconceitos).

Fundamentado a partir da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2003; 2011; 1996), na Interculturalidade Crítica em Vera Maria Candau (2025; 2010; 2008; 2012; 2010; 2011), na Religação dos Saberes em Edgar Morin (2000), na Pedagogia por Projetos em Fernando Hernández (2000; 1998), na Interculturalidade como Atitude em Ivani Fazenda (2011; 2008; 2011) entre outros e nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), este projeto oferece uma proposta que une cultura, currículo e comunidade.

2. OBJETIVO GERAL

Transformar as festas juninas em Laboratórios de Criação Pedagógica e Cultural, consolidando-as como práticas educativas interdisciplinares, que fortalecem a identidade cultural, a aprendizagem significativa e o protagonismo estudantil.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Valorizar o patrimônio cultural junino como eixo gerador de aprendizagens;
- Religar saberes por meio da interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento;
- Promover práticas de educação intercultural crítica, enfrentando tensões religiosas e preconceitos, a baixa autoestima dos alunos e as diversas violências vivenciadas;
- Estimular o protagonismo juvenil, a autoria e a criação estética;
- Mobilizar a comunidade escolar e a rede de proteção;
- Fortalecer vínculos, autoestima e convivência democrática;
- Integrar currículo e território por meio da “Pedagogia de Projetos”;
- Propor avaliação formativa e participativa, ancorada nos processos.

4. ESTRUTURA METODOLÓGICA

O projeto organiza-se em cinco etapas, inspiradas na espiral da pesquisa-ação (Michel Thiollent, 2005; 2011) e articuladas ao modelo de projetos investigativos.

ETAPA 1 — DIAGNÓSTICO CULTURAL E FORMATIVO

Duração: 1 semana

Atividades-chave:

1. Roda de conversa com professores e estudantes;
2. Aplicação de instrumentos diagnósticos (questionários, entrevistas abertas);
3. Leitura crítica do PPP da escola;
4. Mapa cultural da comunidade (histórias, memórias, religiosidades);
5. Observação participante em sala e espaços escolares.

Produto da etapa: Quadro-síntese das tensões, potencialidades e temas geradores.

ETAPA 2 — DESENHO DO PROJETO INTERDISCIPLINAR

Duração: 1 semana

2.1 Definição dos eixos temáticos (exemplos):

- Trabalho infantil e direitos das crianças;
- Culinária regional e matemática do cotidiano;
- Femicídio e empoderamento feminino;
- Patrimônio imaterial, fé e diversidade religiosa;
- O tempo da infância e a cultura do brincar;
- Cultura digital versus tradições.

2.2. Planejamento interdisciplinar por área:

Criação de quadros articuladores com:

- habilidades da BNCC;
- objetivos específicos por disciplina;
- práticas possíveis;
- produtos finais.

2.3. Pactuação com toda a comunidade escolar

Reuniões colaborativas, divisão de tarefas, compartilhamento de responsabilidades.

Produto da etapa: Documento-base do projeto interdisciplinar.

ETAPA 3 — ATELIÊS DE CRIAÇÃO PEDAGÓGICA

São ambientes de invenção, escuta, criação estética e investigação:

- Ateliê de Memória: histórias de vida, relatos, entrevistas com idosos, cultura familiar;
- Ateliê de Corpo: quadrilha, danças regionais, jogos teatrais, expressão corporal;
- Ateliê de Arte e Cenografia: bandeiras geométricas, croquis do arraial, maquetes, figurinos;
- Ateliê de Linguagens: cordéis, poesia oral, biografias de artistas, produção de podcasts culturais;
- Ateliê de Ciências Humanas: migração nordestina, religiosidade popular, território e identidade;
- Ateliê de Matemática: medidas, proporções, simetria, cálculo para montagem do arraial;
- Ateliê de Proteção Social: oficinas da rede de proteção, rodas com CRAS, CREAS e Conselho Tutelar.

Produto da etapa: Primeiras versões das criações culturais, textos, danças e maquetes.

ETAPA 4 — AÇÃO CULTURAL: O ARRAIÁ PEDAGÓGICO

O “Arraiá Pedagógico” é uma culminância não comemorativa, mas formativa.

- Apresentações autorais dos estudantes;
- Encenações críticas (ex.: trabalho infantil, cultura digital, infância);
- Exposição de maquetes geométricas;
- Varal de cordéis juninos;
- Estações de aprendizagem;
- Mostra de vídeos e podcasts;
- Oficinas com a comunidade;
- Espaços de diálogo intercultural.

Produto da etapa: Evento formativo aberto à comunidade, com registro audiovisual.

ETAPA 5 — AVALIAÇÃO FORMATIVA E DEVOLUTIVA

Possibilidades:

- Roda de conversa reflexiva;
- Autoavaliação poética (ex.: “O que mudou em mim?”);
- Diário de bordo dos professores;
- Sínteses avaliativas escritas pelos estudantes.

A avaliação analisa o processo, não apenas o produto.

Produto da etapa: Relatório coletivo de aprendizagens e recomendações.

5. MATRIZ INTERDISCIPLINAR (EXEMPLO)

DISCIPLINA	PRÁTICA	PRODUTO
História	História das festas juninas; migrações; patrimônio cultural	Linha do tempo cultural
Geografia	Território, clima e tradições regionais	Mapa cultural do Nordeste
Português	Cordéis, canções, biografias	Varal literário
Matemática	Geometria das bandeirolas; medidas do arraial	Maquete geométrica
Arte	Figurinos, cores, ritmos, corpo	Espetáculo junino
Ed. Física	Danças tradicionais e contemporâneas	Coreografias
Ciências	Fogos, energia, culinária, transformações químicas	Experimentos culinários
Ação Social	Direitos humanos, rede de proteção	Vivência-formação

6. INDICADORES DE IMPACTO

Indicadores cognitivos:

- Ampliação do repertório cultural;
- Melhor desempenho em leitura e escrita;
- Compreensão geométrica aplicada.

Indicadores socioemocionais:

- Aumento da autoestima;
- Redução de conflitos e *bullying*;
- Participação voluntária;
- Engajamento nas aulas.

Indicadores comunitários:

- Aproximação família-escola;
- Envolvimento da rede de proteção;
- Reconhecimento comunitário do projeto.

7. PRODUTOS FINAIS QUE A ESCOLA PODE GERAR

- Espetáculo cênico-musical autoral;
- Mostra interdisciplinar “Saberes do São João”;
- Mapa digital da cultura junina da comunidade;
- Documentário escolar;
- Livro coletivo de cordéis;
- Catálogo das produções dos ateliês.

8. ENCERRAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este projeto é mais que um documento: é uma proposta de transformação cultural, curricular e humana. Ele reconhece a escola pública como território de potência, memória e invenção. Mostra que quando a cultura entra na sala de aula, a aprendizagem floresce; quando o corpo dança, a mente desperta; quando a memória é celebrada, o futuro se reencanta.

Este Produto Educacional convida escolas, professores, gestores e estudantes a fazer do São João um acontecimento formativo, uma experiência estética, um laboratório de cidadania e uma prática de resistência ancestral.

CONCLUSÃO | SÃO JOÃO NA ESCOLA: DA FESTA À PEDAGOGIA QUE REENCANTA

Concluir esta dissertação é, de algum modo, retornar. Não ao ponto de partida, mas ao ponto de chegada onde tudo se ressignifica. Volto simbólica e objetivamente à EMLPD, escola que me formou e que agora me acolhe como pesquisador, e reencontro, como quem reencontra a si mesmo, a árvore que plantei quase vinte anos atrás. Sob sua sombra, escutei estudantes, professores, gestoras, mães e pais; escutei também as marcas que a vida deixa nos corpos, nas falas, nos silêncios, nos medos e nos sonhos. Pesquisar neste espaço foi reatar laços, devolver à comunidade um gesto de gratidão e construir conhecimento com e a partir das pessoas, num movimento profundamente freireano de diálogo, presença e humanização.

Este capítulo final reúne as linhas que teceram toda a pesquisa, retomando a estrutura que a sustentou e respondendo às questões que a moveram: de que forma o São João pode adentrar a escola como prática educativa interdisciplinar? Como uma tradição tão viva pode se tornar estratégia pedagógica que fortaleça identidades, pertencimentos e aprendizagens significativas? O percurso desenvolvido ao longo desta caminhada mostrou que essas perguntas não buscavam apenas respostas técnicas, mas sobretudo compreensões sensíveis sobre a vida escolar, seus enredos e suas contradições.

A pesquisa nasceu de uma problematização precisa: embora a festa junina ocupe historicamente um lugar simbólico, afetivo e cultural na comunidade, poucas escolas a reconhecem como eixo pedagógico estruturado. A festa aparece, quase sempre, como evento, decoração, calendário; jamais como currículo. Essa lacuna levou à formulação das questões norteadoras que orientaram todo o trabalho, interrogando como o São João poderia ser integrado ao currículo de forma crítica, interdisciplinar e intercultural, e que aprendizagens emergiriam ao tratá-lo como prática formativa.

A partir daí, estabeleceu-se o objetivo geral de compreender como as práticas educativas em torno da celebração contribuem para a valorização do São João como identidade e patrimônio cultural. Desdobraram-se, então, objetivos específicos que buscaram captar percepções de professores e estudantes, investigar tensões religiosas e culturais, desenvolver e analisar um projeto interdisciplinar e propor um Produto Educacional que pudesse orientar novas práticas em outras escolas.

A sustentação teórica que acompanhou esse percurso integrou autores que compreendem a educação para além dos muros disciplinares: Freire, Brandão, Candau, Fleuri, Hernández, Fazenda, Moura, Morin, Moraes, Cuche, Cascudo, Chianca, IPHAN e UNESCO. Juntos, esses referenciais ofereceram lentes para compreender a cultura como espaço de pertencimento, a interculturalidade como mediação dos conflitos simbólicos, a complexidade como modo de religação dos saberes e a pedagogia de projetos como dispositivo de aprendizagem integrada. Esses aportes permitiram interpretar a festa junina como patrimônio vivo, como narrativa coletiva e como potência educativa.

O caminho metodológico, organizado em espiral pela pesquisa-ação, configurou-se como um dos elementos fundamentais desta investigação. A espiral proposta por Thiollent (2011), que compreende diagnóstico, planejamento, ação, acompanhamento e avaliação, mostrou-se adequada ao contexto escolar, especialmente por permitir retornos, ajustes, revisões e (re)planejamentos constantes. Não houve um trajeto linear, mas uma tessitura dinâmica, sensível às emergências do campo e às possibilidades de engajamento dos sujeitos. A pesquisa se fez com o “coletivo possível”, e não com o coletivo ideal: professores com dupla jornada, resistências religiosas, inseguranças pedagógicas e sobrecargas institucionais foram dados constitutivos do cenário, e não obstáculos externos. Nesse sentido, foi necessário reconhecer que a participação se dá em níveis variados, e que a escuta tão defendida por Freire é condição ética do pesquisador.

Para interpretar as falas, registros, diálogos e gestos que atravessaram a investigação, a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) ofereceu o rigor necessário. A partir dela, emergiram categorias como tensões religiosas, conflitos simbólicos entre professores e alunos, cultura junina como dispositivo de aprendizagem, identidade e pertencimento, vulnerabilidade social, interdisciplinaridade em movimento e engajamento comunitário. Essas categorias não foram apenas classificações, mas caminhos interpretativos para compreender a complexidade do cotidiano escolar.

Os achados desta pesquisa revelam que, sim, o São João pode ser integrado como prática educativa interdisciplinar. A análise das atividades, dos ensaios, das oficinas, das rodas de conversa e das apresentações mostrou que a festa se desdobrou em múltiplas aprendizagens: Matemática ensinou geometria a partir das bandeirolas e das maquetes; História e Geografia abriram caminhos para compreender migrações, identidades e territorialidades; Língua Portuguesa ampliou o repertório cultural por meio do cordel, da poesia e das músicas; Arte e Educação Física integraram corpo, estética e expressão; e a Rede de Proteção trouxe discussões sobre direitos, vulnerabilidade e cuidado. Esse diálogo entre

disciplinas demonstrou que a interdisciplinaridade não é apenas uma técnica, mas uma forma de narrar o mundo.

A aprendizagem significativa emergiu, sobretudo, da dimensão afetiva e identitária. Os estudantes, ao participarem da quadrilha, dos ensaios, dos debates e da construção do espetáculo, revelaram sentir-se “parte de algo maior”, “motivados a vir à escola”, “à vontade para aprender”. A participação das famílias reforçou esse movimento: pais e mães apoiaram, costuraram roupas, enviaram fotos, estiveram presentes. Em um contexto marcado por vulnerabilidade social, essas manifestações são ainda mais preciosas. A escola se tornou, durante o projeto, um espaço de reconhecimento, cuidado e pertencimento, exatamente como defendem Brandão (2002) e Freire (1996).

Entretanto, a pesquisa também trouxe à tona tensões e contradições. Houve resistências religiosas à participação nas atividades; houve discriminações raciais, de gênero e contra estudantes autistas; houve silêncios pedagógicos diante de situações de violência simbólica; houve limites estruturais, falta de recursos e sobrecarga docente. Esses elementos revelam que a escola é território de disputas simbólicas, como já afirmava Charlot (2000), e que a interculturalidade crítica é necessária para mediar conflitos, desconstruir preconceitos e produzir convivência democrática.

Mesmo com esses desafios, a pesquisa produziu contribuições concretas para a escola: ofereceu novo olhar para o PPP, fortaleceu vínculos entre professores e estudantes, ampliou o repertório pedagógico, criou espaços de escuta e cuidado, deu luz a vozes silenciadas e legitimou a cultura popular como eixo formativo. A elaboração de um Produto Educacional sistematiza essa trajetória e abre caminhos para que outras escolas possam reencantar seu currículo a partir de suas próprias tradições culturais. Como toda pesquisa, esta também tem limites: a participação restrita de docentes, o tempo reduzido para intervenção, a carência estrutural e a força das resistências culturais e religiosas. Ainda assim, as possibilidades futuras são vastas: formação continuada com foco em cultura e interculturalidade, ampliação do projeto para o ano inteiro, criação de práticas permanentes de salvaguarda da cultura local, inclusão de outras manifestações culturais e acompanhamento contínuo dos impactos do projeto.

Ao finalizar esta dissertação, reafirmo a tese que a atravessou desde o início: a escola pública é espaço potente de criação cultural, de resistência identitária e de produção de saberes. Quando o São João entra na escola não como decoração, mas como pedagogia viva, algo profundo acontece. O currículo se humaniza; os estudantes se reconhecem; os professores se reencontram com o sentido de sua prática; a comunidade se vê refletida em sua

própria história. A festa deixa de ser apenas festa e se torna conhecimento, formação, cidadania.

A pesquisa-ação permitiu que tradições populares se transformassem em práticas educativas críticas, que vulnerabilidades se tornassem narrativas e que o arraial se convertesse em espaço de debate social, estético, ético e político. A leitura de mundo, aqui, dançou junto com a leitura da palavra, entre bandeirolas, memórias, suor e alegria, como ensinou Freire. Assim, esta conclusão não encerra o ciclo: abre caminhos. Caminhos para que outras escolas, professores e comunidades redescubram que a cultura é, ela mesma, currículo; que o patrimônio imaterial é também pedagogia; e que, quando celebrada de modo crítico e afetivo, a tradição pode ensinar pertencimento, dignidade e humanidade. Que o São João siga dançando pelos corredores das escolas. Que a educação continue cultivando memórias e esperanças. E que, em cada território, a cultura siga viva, porque, ao manter viva a cultura, mantemos viva também a própria escola. Feliz São João, São Pedro e Santo Antônio. Aos santos juninos, peço esta benção.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**SÃO JOÃO NA ESCOLA: Práticas Educativas para manter viva a cultura**”, parte integrante do Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE). O documento a seguir oferece todas as informações necessárias sobre esta pesquisa. Sua participação será de grande valor para o nosso estudo. Contudo, caso decida não continuar em qualquer fase da pesquisa, sua decisão será plenamente respeitada e não trará nenhum prejuízo ou consequência para você.

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: SÃO JOÃO NA ESCOLA: Práticas Educativas para manter viva a cultura

Área do Conhecimento: Educação

Número de participantes: 06 pessoas

Curso: Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educacionais - PPGEPE

Unidade: Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm)

Instituição onde será realizada a pesquisa: Escola Municipal Leônicio Pires Dourado

Nome do pesquisador: Laédson Carlos Silva Brito

2. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome: _____

Data de Nasc.: ____/____/____ Sexo: _____ Nacionalidade: brasileiro(a)

Estado Civil: _____ Profissão: _____

CPF: _____ Telefone: _____

Formação: _____

E-mail: _____

Endereço: _____

3. IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Nome: Laédson Carlos Silva Brito **Data de Nasc.:** 24/10/1990 **Sexo:** masculino
Nacionalidade: brasileiro **Estado Civil:** Solteiro **Profissão:** Professor da Educação básica
Número da matrícula: 20231011061 **CPF:** 602.733.513-03 **Telefone:** (99) 98420-9040
Formação: Acadêmico do curso de mestrado pelo PPGEPE, Graduado em Letras/Literatura, especialista em Docência do Ensino Superior **E-mail:** britolaedson@gmail.com
Endereço: Rua Mato Grosso, 281, Maranhão Novo – Imperatriz, Maranhão – 65.903-050

4. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Justificativa: Este projeto justifica-se no interesse pela investigação mediante a temática São João na escola como estratégia para possibilidades de práticas educativas nos ambientes formais e não formais, que vai ao encontro do reconhecimento e importância dada para as celebrações juninas, como identidade e patrimônio cultural com aspectos de aprendizado. Nesse sentido, é possível considerarmos a escola como espaço de reforço da identidade cultural dos sujeitos, gerando o respeito à diversidade e a conexão entre conteúdos curriculares e a exploração de outras culturas para o estabelecimento de bases sólidas para o desenvolvimento holístico dos estudantes.

Objetivos: Deste modo a pesquisa tem como objetivo: entender como as práticas educativas em torno da celebração do São João, tanto no ambiente formal (currículo e atividades em sala de aula) quanto no informal (eventos e atividades extraclasse), contribuem para a preservação e valorização das festas juninas como identidade e patrimônio cultural, além de promover o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos em uma escola da rede municipal de ensino. Além disso, busca-se especificamente: a) Analisar a percepção de professores e gestores sobre a importância do São João como elemento cultural e sua integração ao currículo escolar; b) Investigar práticas pedagógicas inovadoras que promovam o São João como um elemento vivo da cultura nas escolas, integrando-o de forma significativa ao currículo e às atividades escolares, visando o fortalecimento da identidade cultural e o desenvolvimento integral dos alunos; c) Propor um conjunto de práticas educativas inovadoras para promover o São João nas escolas, considerando a interdisciplinaridade, a participação ativa dos alunos e a valorização da cultura, a partir de um Projeto Pedagógico, com base na “Pedagogia por Projetos”.

5. PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, focando em como a escola desenvolve a celebração junina e qual perspectiva ela traz para a formação acadêmica dos estudantes. Utiliza-se a pesquisa-ação, que envolve pesquisadores e participantes em um processo cooperativo para refletir e agir sobre práticas pedagógicas. A coleta de dados será feita por meio de questionários semiestruturados e rodas de conversa com professores, onde os professores serão incentivados a participar ativamente, compartilhando suas experiências,

reflexões e proposições. O grupo de participantes será composto de professores do 8º e 9º ano do ensino fundamental. Para a análise dos dados, será empregada a análise de conteúdo, categorizando as informações em temas significativos.

6. POSSÍVEIS DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

Os participantes poderão sentir desconforto, cansaço ou aborrecimento ao refletirem criticamente sobre suas práticas ou ao agirem para a construção de práticas interdisciplinares, visando o desenvolvimento do São João na escola, frente aos seus desafios e limitações. No entanto, as sessões serão conduzidas de forma respeitosa e acolhedora, visando minimizar esses desconfortos. Não há riscos físicos ou psicológicos significativos associados à participação. Em relação aos benefícios desta pesquisa, pretende-se realizar momentos de reflexão e construção em conjunto de práticas educativas. Pretende-se também produzir artigos e outros trabalhos científicos com a finalidade divulgar o conhecimento gerado e sistematizado, além disso, pretende-se produzir um Projeto Pedagógico como resultado das pesquisas, reflexões e práticas docentes, a partir dos saberes docentes e da realidade da escola.

7. ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA AOS PARTICIPANTES

Durante toda a pesquisa, os participantes terão acesso ao pesquisador para esclarecimentos, apoio e assistência. Qualquer questão ou necessidade de suporte será prontamente atendida. Ao final da pesquisa, será oferecida uma sessão de feedback, onde os resultados preliminares serão discutidos e os participantes poderão compartilhar suas percepções e sugestões.

8. LIBERDADE DE PARTICIPAÇÃO E DIREITO DE RETIRADA

A participação na pesquisa é completamente voluntária. Os participantes têm total liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo em suas atividades profissionais.

9. SIGILO E PRIVACIDADE

As informações coletadas serão tratadas com total sigilo e privacidade. Em todas as fases da pesquisa, os dados serão codificados para garantir o anonimato dos participantes. Nenhuma informação pessoal será divulgada sem o consentimento expresso dos participantes.

10. RECEBIMENTO DE UMA VIA DO TCLE

O participante receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando seu acesso contínuo às informações aqui contidas.

11. RESSARCIMENTO E COBERTURA DE DESPESAS

Caso haja necessidade de despesas relacionadas à participação na pesquisa, como transporte e alimentação, estas serão ressarcidas mediante comprovação. As despesas cobertas incluirão todos os itens necessários para a participação plena no estudo, conforme previsto pela Resolução CNS nº. 466 de 2012. Em caso de quaisquer danos decorrentes da participação na pesquisa, o participante terá direito a indenização adequada, conforme estipulado pela legislação vigente.

12. COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, responsável por defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade. O CEP também contribui para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, garantindo que todos os aspectos do estudo respeitem os direitos e o bem-estar dos participantes.

13. DA GARANTIA DE ESCLARECIMENTO E INFORMAÇÕES A QUALQUER TEMPO

Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados finais desta pesquisa. Para tanto, poderei consultar o pesquisador responsável. Em caso de dúvidas não esclarecidas de forma adequada pelo(s) pesquisador(es), de discordância com os procedimentos, ou de irregularidades de natureza ética, poderei ainda contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA). Campus Avançado Bom Jesus, 1º Andar, Sala 18A, Avenida da Universidade, S/N, Bairro Dom Afonso Felipe Gregory. CEP: 65915-240. Imperatriz, Maranhão. Telefone: (99)3529-6051. E-mail: cep.ccim@ufma.br

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, possíveis desconfortos, riscos e benefícios desta pesquisa, bem como sobre meus direitos como participante. Estou ciente de que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Autorizo a utilização dos dados coletados, desde que preservado meu anonimato e sigilo.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Função: _____ **Data:** _____

Pesquisador Responsável: Laédson Carlos Silva Brito

Assinatura: _____

Função: _____ **Data:** _____

Caso haja qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, estou à disposição para auxiliá-lo(a) durante todo o processo de pesquisa.

CONTATO:

Laédson Carlos Silva Brito

Telefone: (99) 98420-9040

E-mail: britolaedson@gmail.com

APÊNDICE B - PROJETO “SÃO JOÃO NA ESCOLA”

DIAGNÓSTICO INICIAL

As festas juninas no Brasil desempenham relevante papel na preservação das memórias culturais, folclóricas e religiosas e no fortalecimento da identidade cultural. Com a integração das celebrações do São João no ambiente escolar, é possível pensar práticas pedagógicas que contemplem caminhos visando a preservação e manutenção das festas juninas como patrimônio cultural e com aspectos de aprendizado, a fim de se manter viva a cultura e promover conhecimento.

(OBS.: Desde já, agradeço a sua colaboração para a nossa pesquisa-ação. Informo que a sua pessoa não será identificada. Utilizaremos marcação como: Professor 1; Professor 2...)

1. Na sua perspectiva, enquanto profissional da educação, qual a importância da festa junina na escola? Qual a função da festa de São João na escola?
2. Como você vê a organização da festa junina desenvolvida nas/pelas escolas da rede municipal de Imperatriz?
3. Quais são os desafios contemporâneos para a organização e execução das festas de São João nas escolas da rede municipal de ensino? Que diferenças você vê entre os modelos de festa junina tradicional e os novos formatos?
4. Como você avalia e descreve a organização e execução das festas juninas na E.M Leônicio Pires Dourado?
5. A Comunidade em que a escola está inserida (estudantes, pais, bairro etc.) influencia na definição do modelo da festa junina na escola?
6. O Projeto Político Pedagógico trata sobre a realização do São João na escola? Se sim, o que ele dispõe sobre?
7. Gostaria de destacar algo a mais, que você considera importante que ficasse registrado? Se houver, discorra a respeito.

APÊNDICE C - AVALIAÇÃO DO PROJETO “SÃO JOÃO NA ESCOLA”

Prezado(a) Professor(a) Participante,

Este questionário tem como objetivo coletar sua valiosa opinião sobre o projeto “**São João na Escola: Práticas Educativas para Manter Viva a Cultura**”, desenvolvido na Escola Leôncio Pires Dourado no período de janeiro a junho de 2025. Sua participação foi de fundamental importância para a realização deste importante marco para o planejamento, organização e execução das celebrações de São João nas escolas municipais. Agora, chegou o momento de avaliarmos nosso planejamento e ações e entendermos o impacto das atividades realizadas.

1. **Compreensão do Projeto:**

- Na sua opinião, o projeto “São João na Escola” foi apresentado de forma clara e compreensível?
- Você sentiu que teve informações suficientes sobre os objetivos e a importância do projeto?
- Houve algum aspecto do projeto que você gostaria que tivesse sido explicado com mais detalhes?

2. **Relevância Pedagógica:**

- Você considera que o projeto “São João na Escola” contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
- Quais foram os principais benefícios pedagógicos que você observou durante a realização das atividades?
- Você acredita que o projeto promoveu a valorização da cultura e das tradições juninas entre os alunos?

3. **Planejamento e Organização:**

- Como você avalia o planejamento e a organização das atividades do projeto?
- Você sentiu que teve apoio e recursos suficientes para implementar as atividades em sua disciplina?
- Houve alguma dificuldade ou desafio durante a realização das atividades?

4. **Interdisciplinaridade:**

- Você considera que o projeto “São João na Escola” promoveu a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento?
- Como você avalia a integração das atividades do projeto com o conteúdo de sua disciplina?
- Você identificou alguma oportunidade de ampliar a interdisciplinaridade no projeto?

5. Participação dos Alunos:

- Como você avalia o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades do projeto?
- Você observou algum impacto positivo do projeto na motivação e no interesse dos alunos pela cultura junina?
- Houve alguma atividade que se destacou pela participação e engajamento dos alunos?

6. Impacto na Comunidade Escolar:

- Você acredita que o projeto “São João na Escola” contribuiu para fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade?
- Você percebeu algum impacto do projeto na valorização da cultura junina na comunidade escolar?
- Houve alguma manifestação de pais ou responsáveis sobre o projeto?

7. Sugestões de Melhoria:

- Que sugestões você daria para melhorar o planejamento e a execução do projeto “São João na Escola” em futuras edições?
- Você tem alguma ideia de novas atividades ou abordagens que poderiam ser incorporadas ao projeto?
- Há algum aspecto do projeto que você considera que precisa ser revisto ou aprimorado?

8. Avaliação Geral:

- Em uma escala de 0 a 10, como você avaliaria o projeto “São João na Escola” de forma geral?
- Você recomendaria a realização de projetos semelhantes em outras escolas?
- Você gostaria de acrescentar algum comentário ou observação adicional sobre o projeto?

9. Como participante e colaborador desta pesquisa-ação, fique à vontade para fazer outras considerações.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SÃO JOÃO NA ESCOLA: práticas educativas para manter viva a cultura

Pesquisador: LAEDSON CARLOS SILVA BRITO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82390324.3.0000.5087

Instituição Proponente: Centro de Ciências de Imperatriz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.397.982

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado que visa entender como as práticas educativas em torno da celebração do São João, tanto no ambiente formal (currículo e atividades em sala de aula) quanto no informal (eventos e atividades extracurriculares), contribuem para a preservação e valorização das festas juninas como identidade e patrimônio cultural, além de promover o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos em uma escola da rede municipal de ensino. A pesquisa parte da problemática da ausência de um projeto pedagógico estruturado para incorporar o São João na escola, o que pode levar à superficialidade e ao desconhecimento das raízes culturais brasileiras. A revisão de literatura apoia-se em Nóbrega (2010), Castro (2012), Chianca (2009), Campos (2007), Silva (2017) e Silva (2021) entre outros. Nesse sentido, o estudo é desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como metodologia. A coleta de dados será realizada por meio de questionários semiestruturados e rodas de conversa com professores. O estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA), almeja construir um projeto pedagógico, com base na Pedagogia por Projetos, para as celebrações de São João na escola,

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA**

Continuação do Parecer: 7.397.982

promovendo reflexões sobre o potencial educativo das festas juninas e a valorização da cultura junina como identidade e patrimônio cultural por meio de uma aprendizagem contextualizada.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Entender como as práticas educativas em torno da celebração do São João, tanto no ambiente formal (currículo e atividades em sala de aula) quanto no informal (eventos e atividades extraclasse), contribuem para a preservação e valorização das festas juninas como identidade e patrimônio cultural, além de promover o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos em uma escola da rede municipal de ensino.

Objetivo Secundário:

Analisar a percepção de professores e gestores sobre a importância do São João como elemento cultural e sua integração ao currículo escolar;
Investigar práticas pedagógicas inovadoras que promovam o São João como um elemento vivo da cultura nas escolas, integrando-o de forma significativa ao currículo e às atividades escolares, visando o fortalecimento da identidade cultural e o desenvolvimento integral dos alunos;
Propor um conjunto de práticas educativas inovadoras para promover o São João nas escolas, considerando a interdisciplinaridade, a participação ativa dos alunos e a valorização da cultura, a partir de um Projeto Pedagógico, com base na Pedagogia por Projetos;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Um dos desafios a serem considerados neste estudo é a possível resistência à mudança por parte da instituição e dos professores. Alguns docentes podem demonstrar receio de que a inclusão do projeto sobre as festas juninas prejudique o cumprimento do currículo previamente estabelecido.

Outros podem apresentar resistência em participar de forma colaborativa, que exige envolvimento livre e espontâneo com os colegas, ou mesmo

receio de que sua autonomia no planejamento das aulas seja afetada.

Outro desafio potencial reside na diversidade de pensamentos e crenças entre os participantes

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado**Bairro:** Bacanga**CEP:** 65.080-805**UF:** MA**Município:** SAO LUIS**Telefone:** (98)3272-8708**E-mail:** cepufma@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA**

Continuação do Parecer: 7.397.982

da pesquisa. É possível que haja resistência por parte de professores cujas ideologias religiosas não se alinhem com as tradições e rituais ligados às festas juninas, o que pode gerar desconforto e dificultar sua participação plena na elaboração, organização e execução do projeto pedagógico. É importante reconhecer que nem todos os professores se sentem à vontade com propostas desafiadoras que modifiquem sua rotina, ou com a observação de suas práticas durante reuniões ou entrevistas.

Finalmente, os participantes poderão sentir desconforto, cansaço ou aborrecimento ao refletirem criticamente sobre suas práticas ou ao agirem para a construção de práticas interdisciplinares, visando o desenvolvimento do São João na escola, frente aos seus desafios e limitações. No entanto, as sessões serão conduzidas de forma respeitosa e acolhedora, visando minimizar esses desconfortos.

Não há riscos físicos ou psicológicos significativos associados à participação.

Benefícios:

Em relação aos benefícios desta pesquisa, pretende-se realizar momentos de reflexão e construção em conjunto de práticas educativas. Pretendese também produzir artigos e outros trabalhos científicos com a finalidade divulgar o conhecimento gerado e sistematizado, além disso, pretende-se produzir um Projeto Pedagógico como resultado das pesquisas, reflexões e práticas docentes, a partir dos saberes docentes e da realidade da escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

5. Após revisar a literatura, foi identificado que o projeto pretende preencher uma lacuna no conhecimento da área. Algumas referências possuem mais de cinco anos, mas, no geral, a contextualização está atualizada. A justificativa para este estudo é sustentada por sua notável relevância acadêmica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A entrega da documentação exigida para a submissão do projeto foi realizada de maneira correta.

Recomendações:

Proponho que o pesquisador revise o texto para corrigir erros de gramática e ortografia.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 7.397.982

Também é essencial que a justificativa para o tamanho da amostra seja explicitada, e que os dados de orçamento e cronograma sejam apresentados de forma detalhada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

DEFERIDO

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2378103.pdf	27/12/2024 18:32:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	27/12/2024 18:10:23	LAEDSON CARLOS SILVA BRITO	Aceito
Orçamento	Orcamento_Projeto.pdf	27/12/2024 18:08:47	LAEDSON CARLOS SILVA BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/12/2024 18:08:02	LAEDSON CARLOS SILVA BRITO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/12/2024 18:05:18	LAEDSON CARLOS SILVA BRITO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	REQUERIMENTO.pdf	06/08/2024 10:23:05	LAEDSON CARLOS SILVA BRITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_para_pesquisa_em_campo.pdf	06/08/2024 10:20:06	LAEDSON CARLOS SILVA BRITO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/07/2024 20:23:27	LAEDSON CARLOS SILVA BRITO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 7.397.982

SAO LUIS, 20 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. **No meio do caminho tinha uma pedra**. In: _____. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1939.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- ARAÚJO, Miguel Almir L. de. **Abordagem Holística na Educação**. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 21, p. 159-176, jul/dez. 1999.
- ARROSO, Hayesca Costa. **“Dança Joaquim com Zabé, Luiz com Iaiá, dança Janjão com Raqué e eu com Sinhá”**: a espetacularização da festa e o caráter performativo do gênero nos festejos. 2019. 169f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2019.
- ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Educação é a área mais atingida pelos cortes de Bolsonaro**. 2021. Acesso em: 13 de fev. de 2024. Disponível em: <https://adunb.org/conteudo/1520/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-de-bolsonaro>
- BALDEZ, José Carlos. *A prática docente no Ensino Fundamental*. São Luís: EDUFMA, 2017.
- BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1930.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.--São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre os desenhos de Demóstenes. São Paulo: Salamandra, 1999.
- BAUMAN, Zigmunt. **IDENTIDADE**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 22^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. 2019.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** - tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed. 2005.
- BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**: Europa, 1500–1800. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008
- _____. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.
- _____. **Educação Intercultural: mapa conceitual**. (documento de trabalho). Departamento de Educação. PUC-Rio. 2010.
- _____. **Educação Intercultural e formação de professores**. Revista do Colégio Pedro II, 2011.
- _____. **Educação intercultural: entre concepções, tensões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria; SANTOS, Ana Paula da Silva. **Escola hoje: tensões e desafios**. Revista Cocar, Belém, v. 1, n. 38, p. 1-15, 2025. Dossiê: (Re)lançar a indagação: A escola tem futuro?. ISSN 2237-0315.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.
- CAMARGO, Robson Corrêa de. **PERFORMANCES CULTURAIS: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise**. Goiânia, UFG. 2013.
- CAMARGO, A. M.; DAUROS, F. R. **Estratégias pedagógicas: caminhos e possibilidades para o ensino significativo**. Curitiba: CRV, 2018.
- CAMPOS, Judas Tadeu de. **FESTAS JUNINAS NAS ESCOLAS: Lições De Preconceitos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 26 de dezembro de 2023
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- CASTRO, Janio Roque Barros de. **Concepções de festa, os sentidos do festejar e as dimensões socioeconômicas, culturais e lúdicas das festas juninas**. In: Da casa à praça pública: a espetacularização das festas juninas no espaço urbano [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 39-84. ISBN 978-85-232-1172-1
- CASTRO, F. de. **Santos e festas no Brasil: religiosidade popular e identidade cultural**. Recife: UFPE, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHIANCA, Luciana. **DEVOÇÃO E DIVERSÃO: Expressões contemporâneas de festas e santos católicos**. Revista Antropológicas, ano 11, volume 18(2):49-74 (2007)
- CENTRO NACIONAL DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR. **Tesouro de Folclore e Cultura Popular Brasileira**. Rio de Janeiro: IPHAN/MinC. 2004. 1 CD. Disponível em: <http://www.cnfc.gov.br/tesouro/>.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A ESCOLA E O CONHECIMENTO: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez, 1998.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais** /Denys Cucho; Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999. 256p.
- DCTMA – MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense - Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Luís: SEDUC, 2019.

- DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Estesiologia**. 2024 Acesso em 26 de fev. de 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estesiologia/>
- ESPÍRITO SANTO, Walisson Bispo do. **“Menino Matuto Não Sei”**: A Trajetória Do Ser Brincante No Processo Criativo Da Cena Junina. Dissertação (mestrado interdisciplinar em Culturas Populares. Universidade Federal de Sergipe. 145 fls. São Cristóvão, SE: 2022.
- ESTEVAM, Romulo Sousa. **Marcadores de quadrilhas juninas em Belém do Pará**: uma rasgação de afetos, trajetos e espetacularidades. Orientador: Miguel de Santa Brígida Júnior. 2019. 78 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12321>. Acesso em: 10/02/2024.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- _____. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. *Revista Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade**. São Paulo: PUC-SP/GEPI, 2011.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.
- FLEURI, Reinaldo. **Educação Intercultural no Brasil**: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. v. 2. São Paulo: Atlas, 2009.
- GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. **Asa Branca**. 1947.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Pedagogia de projetos e a construção do conhecimento**. São Paulo: Artmed, 2000.
- HOLANDA, Gerda de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Estratégia Da Triangulação: Uma Incursão Conceitual**. *Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau*, v.15, n.4, p.1150-1166, out./dez., 2020
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. v.4. São Paulo: Atlas, 2010.

- LEONEL, Guilherme Guimarães. **Festa e sociabilidade: reflexões teóricas e práticas para a pesquisa dos festejos como fenômenos urbanos contemporâneos**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Volume: 11; Issue: 15 Linguagem: Português. 2011.
- MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum Curricular: a falsa oposição entre conhecimento e política**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 1–16, abr./jun. 2018. Acesso em: 20 de jun. de 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkecgk39vxcyF/abstract/?lang=pt>
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: para educação infantil e o ensino fundamental**. Rio de Janeiro. FGV Editora. 2019.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: ensino médio**. São Luís, 2022.
- MARTINS, Rafael S. **Festas Juninas Escolares como elementos constitutivos da cultura escolar e seus desafios contemporâneos**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2020.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.
- MOURA, Daniela. **Pedagogia de projetos: contribuições para uma educação transformadora**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- MYNAIO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. **Coração de estudante**. 1983.
- NÓBREGA, Zulmira. **A FESTA DO MAIOR SÃO JOÃO DO MUNDO: dimensões culturais da festa junina na cidade de Campina Grande**. UFBA: Salvador, 2010.
- NOLETO, Rafael da Silva. **Brilham Estrelas de São João: gênero, raça e sexualidade em performance nas festas juninas de Belém – Pará**. Tese de Doutorado (Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- NOVAIS, Josiane Alves Barreto. **Viver é melhor que sonhar: Quadrilha Junina Unidos em Asa Branca e a pandemia da COVID-19**. Dissertação (mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Sergipe, 2023. - São Cristóvão, SE, 2023. 84 f.: il.
- PESSOA, Fernando. **O Livro do Desassossego**. Edição bilíngue. Tradução de Margarida Vale de Gato. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Projeto pedagógico e identidade da escola**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos: uma perspectiva de aprendizagem**. São Paulo: PUC-SP, 2001.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas denominadas do Tipo “Estado Da Arte” em Educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, setembro-diciembre, 2006, pp. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **O que significa o currículo?** IN. ____ Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 16-35.

- SANTOS, Emanuelle Justino dos. **A Arte do Corpo Brincante de Antônio Nóbrega como Potência Educativa**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 239 fls. Natal, RN, 2023.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico] -. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SILVA, Gilmar Oliveira da. **CULTURA, IMAGINÁRIO E ARTE: A Festa Junina na jornada de religação de saberes e de afetos na escola** / Tese (doutorado). Programa De Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense Centro de Estudos Sociais Aplicados. Niterói, 2017.
- SILVA, Thaís Pereira da. **Da tradição ao contemporâneo: mudanças no patrimônio cultural de Barbalha-CE**. Universidade Federal da Bahia. Revista Eletrônica do Museu e Arquivo Histórico La Salle. MOUSEION, Canoas, n. 40, dez. 2021, p. 01-11.
- SIMON, Pierre-Jean. . **Ethnocentrisme**. Pluriel-recherches, cahier n.1, p. 57-63,1993.
- SIMON, Pierre-Jean. **O etnocentrismo e as suas formas**. São Paulo: Perspectiva, 199.
- SOUSA, Jailson de Macedo. **A Cidade na Região e a Região na Cidade: a dinâmica de Imperatriz (MA) e suas implicações na região tocantina**. 2005. 220 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TONETO, Livia Cristina. **A representação das Festas de São João pela arte naïf no olhar de Prazeres, Djanira e Silva**. Orientador Edson Roberto Leite. 136f. 2019. Tese (doutorado - Programa de Pós-Graduação Interunidade em Estética e História da Arte. Universidade de São Paulo, 2019.
- UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris: UNESCO, 2003. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, Paris, 17 October 2003. Tradução feita pelo Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 2006. Acesso em: 18 de setembro de 2024. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>
- VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Penso, 2010.
- ZAPAROLI, Witembergue Gomes; ALVES, Antônio Sousa (Org). **Estado da Arte em Educação**. v.2. n. 2. PPGFORPRED. Rio Branco: Nepan, 2021.

ZARATIM, Samuel Ribeiro. **A Performatividade das Quadrilhas Juninas:** reminiscências da tradição e a espetacularização da dança. Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais. Goiânia: 2020. p. 32