

Projeto: “A influência da ocultação/apresentação da Cultura Popular na mobilização da identidade dos sujeitos da Educação Física.”

Aluno: Carolina Ramos Heleno
Programa PIC/ FEUSP
Orientador: Marcos Garcia Neira

Resumo

Ao encontrar semelhanças em minhas concepções sobre Educação Física e a linha de trabalho que o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP apresenta, aqui no caso a adoção da Cultura Corporal como objeto principal de estudo; realizamos pesquisa intitulada: “*A influência na mobilização da identidade quando se oculta ou se apresenta a Cultura Popular como tema do currículo de Educação Física*”, com o intuito de analisar como o currículo forma/interfere na formação do sujeito. Entendendo que o acesso - ou a camuflagem - a certos temas da cultura é um dos pilares na formação da identidade pessoal e grupal, analisaremos como a adoção de temas da cultura popular na escola pode transformar/formar diferentes tipos de cidadãos. Através do discursos de professores e professoras de educação física escolar inferimos diversos conceitos de cultura popular e uma influência a curto prazo na identidade infantil quando trabalhado temas com conteúdos críticos e contestadores da ordem social.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar, Identidade, Cultura Popular, Folclore.

Introdução

Ao encontrar semelhanças em minhas concepções sobre Educação Física e a linha de trabalho que o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP apresenta, aqui no caso a adoção da Cultura Corporal como objeto principal de estudo; cogitamos a realização desse projeto de iniciação científica: “*A influência na mobilização da identidade quando se oculta ou se apresenta a Cultura Popular como tema do currículo de Educação Física*”, com o intuito de analisar como o currículo forma/interfere na formação do sujeito no Ensino Fundamental.

Neira (2010) entende que a escassez de estudos que enfoquem as conseqüências do currículo na formação dos sujeitos, impede o acesso a elementos que possibilitariam ao professor uma tomada de decisão melhor fundamentada para a formulação e aplicação de certos conteúdos dentro das instituições. Como também explicitariam os por quês da adoção ou ocultação de algumas manifestações culturais.

Entendendo que o acesso a certos temas é um dos principais formadores da relação de diferença que os indivíduos tem em meio a inúmeras manifestações, por exemplo a apropriação de esportes como o handebol e futebol contrastando com o imaginário de exótico de danças como o Jongo, Coco. Justificamos assim a procura das raízes dessas influências para melhor entender o papel das identidades num contexto macro que a sociedade abarca.

Portanto, na busca de analisar os problemas enfrentados na socialização dos sujeitos, ou seja uma preocupação nos processos de criação de identidade diante de certas manifestações; estudaremos como o currículo pode mobilizar questões de identidade e diferenças dentro de aulas de Educação Física.

Adotamos um referencial teórico pautado nas teorias críticas da educação. Utilizamos um aporte teórico elaborado por autores que se auto denominam de materialistas histórico-dialético como também autores da perspectiva dos estudos culturais em educação física.

Utilizamos métodos qualitativos de análise, no caso a entrevista e questionário. O instrumento foi constituído por oito perguntas, que aferiam os conceitos de cultura popular

e folclore em que os professores se balizam; como também a possível influência desses temas na construção da identidade infantil. Ao longo dos seis meses passados seguimos o cronograma que pautava um aprofundamento teórico nos seguintes temas: Teorias críticas e pós-críticas da educação; processo de identidade; conceitos de infância e seu processo de formação de identidade; papel social da escola; escolar popular; conceitos de cultura popular e folclore; folclore e educação física e por fim métodos de pesquisa qualitativos.

Retomando o projeto inicial e todo o processo já percorrido, percebemos um grande avanço devido ao denso caminhar da realização do aprofundamento teórico, em relação a clareza e delimitação de um questionamento balizador.

Estudar os diferentes conceitos de infância, nos fizeram compreender melhor como as crianças são tratadas como objetos pelo grupo hegemônico, ou seja os adultos. Objeto largamente estudado e configurado, por inúmeras instituições como a aqui abordada a escola. Entretanto, é difícil delimitar apenas uma infância, ainda mais nesse contexto desigual da sociedade brasileira. Para diminuir essa limitação estudamos qual é o papel social da escola em tempo atuais e no Brasil.

Entretanto, os diversos projetos políticos pedagógicos corrente faz com que a clareza antes objetivada, não se efetue; pois com diferente currículos formaremos diferentes cidadãos fazendo com que escolas tenham planos de ação e papéis sociais diversos.

Novamente, na tentativa de suavizar tais problemas teóricos, estudamos como uma escolar popular e uma educação voltada para a superação dessa sociedade desigual contribuiria com um projeto de sociedade defendido pela autora desse projeto.

Após esses esclarecimentos, temos mais segurança em continuar essa pesquisa no intuito de descobrir como a cultura popular influência na formação de identidade e mais pretensamente como essas mudança podem modificar a sociedade brasileira.

1. QUADRO TEÓRICO

1.2. Identidade

Para elaboração da pesquisa intitulada: “A influência da ocultação/apresentação da Cultura Popular na mobilização da identidade dos sujeitos da Educação Física” necessitamos primeiro percorrer diversos outros caminhos, para ao final tentar responder a pergunta que baliza esse projeto científico. Fazendo parte do necessário aprofundamento teórico apresentaremos o processo de social de identidade. O autor Antonio Ciampa em seu texto intitulado “Identidade” de 1984, primeiramente discorre sobre um processo, o qual ele diverge, que nos qualifica em nosso primeiro ambiente social, a família. Para nos diferenciarmos de nossos parentes nos é atribuído o primeiro nome, um substantivo, que usamos em todas as apresentações ao longo de nossas vidas, Ciampa atribui ao senso comum essa ligação de identidade e substantivo.

Contudo, pensar que a identidade é formada apenas por um substantivo seria congelar, assumir uma imutabilidade em nossa identidade, o que é passível de erro já que nos socializamos em diversos outros grupos sociais além da família. Detalhando melhor, caso aceitemos a tese do autor, em cada esfera de nossa vida, como por exemplo, a escola, em clubes e em festas, nossa identidade seria sempre a mesma. Podemos argumentar assumindo o ponto de vista cartesiano e até mesmo do senso comum que essa imutabilidade não ocorre. Pois, quando estamos com nossos pais, temos vergonha e pudor de fazer as mesmas coisas que fazemos quando estamos em uma festa.

No entanto, o autor considera nossa identidade melhor representada pelos verbos, ou seja, somos aquilo que fazemos e conseqüentemente somos diferentes em cada grupo social em que vivemos. Em cada grupo social podemos representar e repor diferentes “eus”. Esses vários “eus” são chamados de papéis sociais.

Somos o que **construímos** em cada esfera social, somos a totalidade de nossos diversos papéis sociais. Entretanto, a sociedade não entende a formação de identidade como um **processo**, mas a enxerga como um **produto** já finalizado. “[...] as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela

conservando-a ou a transformando.” (CIAMPA, 1984. p.67). O intuito neoliberal, disseminado em nossa sociedade é de conservar a estrutura social, e como consequência desse meio produtivo em que estamos vivendo é que as identidades estão sendo vistas apenas como **produto final**.

Um exemplo esclarecedor utilizado por Ciampa (1984) são os bebês. Antes mesmo de nascer, o bebê já carrega um nome, é representado também na imaginação de seus pais, e apresenta um certo papel, vai ser filho/a de alguém. Quando a criança nasce, o contexto social, seguindo as normas de sua classe social, vai se adequando para suas necessidades e deveres. Portanto, os adultos, para serem considerados pais, não somente terão que gerar a criança (fato biológico), mas também assumirão atitudes que foram construídas ao longo da humanidade/História para se encaixarem nesse novo papel (fato social).

Esse mesmo pai já teve experiências anteriores de como um pai se comportava, pois ele mesmo já teve um, seguindo essa transmissão histórica, o pai irá repor seu papel diariamente, o que irá configurar não somente como um pai deve agir, mas também a criança.

Esse exemplo foi utilizado para explicitar o caráter de continuidade do processo de formação da identidade. Caso o pai não participe mais da vida da criança, o fator social de pai irá se perder, pois não houve re-posição de um papel para essa família. Infere-se que a identidade não surge apenas de representações prévias. Tal como acontece com os bebês, os comportamentos, a parcela operativa da identidade, tem que ser reposta no dia-a-dia. “Desta forma a identidade do filho, se de um lado é consequência das relações que se dão, de outro – com anterioridade – é uma condição dessas relações.” (CIAMPA, 1984. p. 66)

Acreditamos em um processo contínuo de reposição de papéis sociais, que foge de um ideal hegemônico de identidade estável e dada.

Para além desse caráter de formação contínua da identidade, concordamos com Ciampa (1984) também quando o autor argumenta que nossa identidade é uma negação da negação. Somos a infinidade da humanidade, ou seja: moro com meus pais, vou à escola, sou menina; conceitos construídos ao longo da História. E nossa vivência é a concretização desse longo processo nos tornando parte do total. Mas ao mesmo tempo sou negada/o como totalidade para ser determinada/o como parte, na escola nego meu papel de filha/o

para tornar-me estudante. Esse processo de negação de papéis é a alteridade de representações e de identidades.

Suprimindo uma identidade pressuposta conseguirei mostrar um outro “eu”. O que influenciará nos papéis que reporemos ao longo da vida será a nossa escolha do Projeto Político em que nos balizamos. A primeira instituição pública¹ em que temos contato com tal projeto é a Escola. Antes de apresentarmos como a escola forma, transforma e conserva a identidade infantil a partir de seu Projeto Político Pedagógico, iremos explicitar como se dá o processo de formação de identidade e socialização na infância.

1.3 Infância e a formação de identidade social

Começaremos a abordar o assunto com algumas perguntas que nos inquietam, “Será que o processo de identidade descrito anteriormente ocorre também com as crianças? Até mesmo as crianças menores são livres para construir seus diferentes papéis sociais, seus diferentes “eus”?”

Na tentativa de responder essas questões precisaremos antes analisar os conceitos de infância.

Naturalizou-se o conceito de infância em um paradigma biológico, estudiosos e até mesmo o senso comum, assumem esse caráter biologicista do desenvolvimento infantil, descartando assim o meio social. Entretanto, somente o aspecto biológico não contempla a infância, o desenvolvimento delas é caracterizado também por necessidades como comer, dormir, mas o modo como essas necessidades serão supridas variam conforme o meio onde crescem.

As diferentes classes sociais possuem suas próprias normas e morais. Uma criança rica, morando no campo do Estado da Bahia aprenderá a comer, a se vestir, brincar, se comportar de uma forma completamente diversa de uma criança pobre que more na cidade do Estado de São Paulo. Encarar a infância somente por um viés biologicista, ao nosso ponto de vista não é apenas uma generalização dos aspectos antes tratados, mas também

¹ A utilização do termo “público” diz respeito ao espaço em si. Diferente da definição se é pago ou não.

um engessamento da criança como sendo algo único e abstrato, descartando sua existência concreta. Segundo Barbosa et al. (2007) quando vivemos em um país com tantas desigualdades sociais, culturais, econômicas como o Brasil, não podemos admitir que tenhamos apenas uma infância, mas em contraponto, a enxergamos de uma forma paradoxal - em face às características neoliberais que dissimulam as diferenças sociais.

A criança em sua família vai aprendendo, a partir da reposição de papéis e dos discursos realizado a como se comportar. Interioriza morais e valores, entretanto, algumas delas se cansam de obedecer, iniciando às vezes um processo de contestação. Uma parte dos adultos, em resposta a essas novas atitudes, podem criar discursos de que tais comportamentos são inapropriadas.

Não podemos argumentar que em todas as famílias e crianças esse processo venha a ocorrer, porém acreditamos que a reposição de papéis e a formulação de alguns discursos é assegurado pelas relações de poder entre pais e filhos em um estado micro da sociedade. Entendemos que a qualidade macro dessa relação de poder ocorra com a exarcebação da produção, divulgação, incentivo fiscal da cultura neoliberal hegemônica sobre a cultura popular.

Segundo Bujes (2000), as crianças são formadas pelo discurso que foi e é feito delas, como os discursos médicos, psicológicos, antropológico, pedagógicos. A construção da identidade das crianças é uma relação direta de poder, sem que elas sejam os sujeitos. A utilização desse argumento pode expressar uma ideia divergente à apresentada por Ciampa, no entanto entendemos o processo de formação de identidade infantil muito mais complexo do que apenas a reposição de papel e/ou os discursos para elas formulado. Para além, Ciampa argumenta que não é somente o repor de identidades que as forma, mas também a idealização de seus precedentes, o que ao nosso ver se assemelha ao fato do discurso elaborado por Bujes.

1.4 A infância e sua normalização

Com o advento da infância, a criança se torna objeto de estudo de diversas áreas como a psicologia, medicina e a pedagogia. Utilizamos o termo objeto em suas amplas

conceituações, desde como tema de estudo a algo para ser controlado segundo as relações de poder da sociedade.

Entendemos que a definição de normalização da infância feita por Barbosa et al (2007), seja umas das mais esclarecedoras para nosso estudo. As autoras acreditam que a normalização seja uma padronização do processo da infância com um fim facilitador para a própria pedagogia.

Vaz (2011) aprofunda tal conceito quando argumenta que a normalização da infância e da criança ocorre fortemente nas escolas de educação infantil, pois essas instituições reproduzem em suas práticas um modelo escolar que prioriza o desenvolvimento. Como a prioridade não é a formação de sujeitos conscientes e críticos, a área que exerce predomínio nas práticas com crianças pequenas é a Psicologia - e porque não dizer com as mais velhas - tendo um poder normatizador. Poder utilizado no intuito de qualificar, adequar e corrigir o que “certo” e o que é “errado” no comportamento dessas crianças.

A autora continua argumentando que por meio de práticas de classificação, regulação e normalização, a Psicologia do Desenvolvimento produz a “criança em desenvolvimento” como objeto do seu olhar. E para instrumentalizar seu olhar há a elaboração de “aparatos” para a produção da verdade sobre a aprendizagem, criando o significado “aprender” (WALKERDINE, 1994 apud VAZ). Podemos inferir que algum desses aparatos são os famosos teste de cognição, habilidades motoras, etc.

Há inúmeros estudos em que o desenvolvimento das crianças é analisado e classificado. Um dos mais famosos foi o realizado por Vigotsky.

Seu estudo de desenvolvimento infantil traçou alguns comportamentos de enfrentamento frente à reposição de papéis e as dissimulações das relações de poder.

Quando a criança começa a colocar suas vontades acima das propostas feitas pelos adultos, caracterizando o período de revolta, é o momento descrito pelo autor como a *crise dos três anos*. Para Vigotsky (1996), essa crise apresenta alguns sintomas como o negativismo, teimosia e rebeldia. O negativismo acontece quando a criança começa a se negar, discordar do que lhe é proposto, o autor especifica que essa negação não é referente ao conteúdo do pedido proposto, mas sim pelo fato de ter sido um pedido feito por um

adulto. A teimosia, entendida como ‘mimo’ no senso comum, acontece quando a criança exige que suas solicitações sejam atendidas, não por um querer exacerbado, mas pelo fato de que ela possa ser atendida em alguns de seus pedidos. Já a rebeldia caracteriza-se como um protesto não aos adultos em si, mas ao todo regime em que ela é subordinada, tem-se aqui uma aspiração a independência, para fazer tudo o que a criança quiser.

Estudos como o de Vigotsky retratam uma normalização da infância, ou seja, a partir da análise do comportamento de inúmeras crianças traça-se uma linha de desvio, caso as atitudes de certa criança não coadunem com os resultados, ela poderá ser classificada como portadora de algum atraso de desenvolvimento. A teoria de Vigotsky apresenta suma importância ao campo teórico infantil, porém quando a criança se torna objeto, ela é amplamente estudada e seu desenvolvimento é descrito ao mesmo tempo que as outras crianças são estimuladas a serem iguais a esses resultados.

Outra crítica a estudos puramente psicológicos é a falta de consideração dos aspectos sociais da infância, por exemplo. A crise dos três anos descrita por Vigotsky não pontua diferenças culturais que podem ser estabelecidas entre diferentes classes sociais, regiões de um mesmo país; considera-se apenas elementos cognitivos.

Admitindo que alguns pais diante da alteração da identidade da criança, que podem ter essa alteração perto dos três anos, reforçam seus papéis fazendo com que elas obedeam utilizando a estratégia de castigos - explicitação objetiva da relação de poder. A criança assim é cerceada a comporta-se da maneira que os pais, a classe social determinam.

Entretanto, temos que considerar os processos de resistência. Segundo Chauí (1993), existe um complexo de experiências que Gramsci nomeou de hegemonia e contra-hegemonia que exemplificam tal resistência. A hegemonia é um processo vivo no qual não “existe apenas passivamente na forma de dominação” pois ela também é “continuadamente renovada, recriada, limitada, alterada e desafiada por pressões que não são suas” (pg. 22). A contra-hegemonia é utilizada para acrescentar um processo de oposição, de resistência, de defesa contra essa hegemonia. No entanto, esses dois processos ocorrem juntos, intrínsecos um ao outro, nos levando a considerar que nem todos os processos baseados na diferença de poder são passivamente aceitos, como os castigos sofridos pelas crianças. Apesar delas estarem subjugadas nessa relação com os pais e a sociedade, elas através de

sua cultura infantil, suas objeções pessoais conseguem alterar, opor-se a formação unilateral de identidade “A liberdade é, assim uma liberdade administrada que deve ser obtida através da submissão de regras” (BUJES, 2000 p12). E como toda submissão leva a resistência, a liberdade das crianças é continuamente suprimida e concedida.

Podemos concluir que a normalização da infância é a tentativa de congelamento, de padronização de processos cognitivos, afetivos, sociais e das identidades comumente elaborada com um viés apenas biológico, com diversos intuitos dependendo das relações de poder imbricadas.

O poder, segundo Bujes (2000), é implícito na pesquisa para a descoberta de alguns padrões e a aplicação desses resultados no intuito de “formar” novas crianças, o que ela nomeia de ‘regulação das condutas dos sujeitos infantis’.

A partir do argumento que o processo de formação da identidade infantil e as relações de poder não se encerram na família iremos nos concentrar na instituição pública onde as crianças passam parte de suas vidas e no processo de socialização escolar.

1.5 Papel social da escola e seu projeto político

O papel da escola, tida como principal instituição pública no processo de socialização das crianças surge ao final do século XVIII quando as crianças são afastadas do meio social dos adultos. Todavia, o papel socializador não surgiu intrínseco à ela. Segundo Ariès (2006), a escola latina medieval não apresentava esse papel de formação moral e nem social, não havia também as divisões entre salas e idades. Até o século XVIII as turmas ainda eram formadas com idades de 10 aos 13 anos dos 15 aos 20 anos.

Os inovadores da escola medieval foram os reformadores escolásticos do século XV e os jesuítas do século XVII. Com eles surge a particularidade da infância e o estudo da psicologia infantil.

Ainda no séc. XVII, a entrada na escola não se dava pela classe social da família, pois até mesmo os nobres se negavam a estudar preferindo ir ao exército. Entretanto, era um monopólio de um sexo, o masculino. A infância das meninas era curta e sem alguma transição ao mundo dos adultos. Era comum adolescentes de 12 anos se casarem e

cuidarem se suas próprias casas e maridos. Foi somente dois séculos depois da entrada dos meninos na escola, que foi criada uma instituição para meninas entre 7 e 12 anos até os 20 anos.

A partir da adoção da disciplina, a escola moderna se diferenciou das instituições medievais. O controle dos alunos ficava cada vez mais rígido, o que futuramente deu origem aos internatos do séc. XIX. Essa disciplina não se restringia aos alunos, mas também às suas famílias, impondo respeito ao ensino integral. Ariès (2006) atribui a essa rigidez da disciplina imposta às crianças estudantes, o separador dos mundos infantil e adulto, pois os mais velhos contavam com uma liberdade restrita às crianças.

Até o séc. XVIII a escola se apresentava como ciclo único, a duração se modificava dependendo da vocação que o estudante fosse cursar. Para se tornar jurista ou eclesiástico, os adolescentes cursavam o que chamamos de universidade, ou seja, os últimos anos de Filosofia. Caso quisesse tornar-se artesão, tal especialização não era mais necessária. O autor argumenta que a partir do séc. XIX essa situação sem privilégio de classes sociais se modificou, a escola única foi dividida em um sistema duplo. “[...] em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social.” (ARIÈS, 2006. p. 128).

A diferenciação dos ramos também foi em direção de suas durações, o secundário tornou-se mais longo, Ariès (2006) atribui a essa longa duração aos requisitos técnicos que deviam ser ensinados.

Após o estabelecimento do ensino longo não mais se admitiu, não importando quais causas, alunos que não conseguissem se empenharem ou cursarem o secundário até o fim. Os homens detentores do poder e do saber, que modificaram o sentimento de infância, não admitiram que o seu sucesso fosse estendido para uma “[...] inflação de intelectuais e de uma crise de mão-de-obra braçal” (ARIÈS, 2006. pg.128). Mesmo com esse ideal classista as escolas chegaram ao campo, o autor argumenta que apesar da expansão dessas instituições, as pessoas ‘esclarecidas’ exerceram sobre a opinião pública uma grande influência, limitando o privilégio do ensino longo a uma única classe social e condenando o povo a um ensino prático e curto.

Já é sabido que a escola moderna não é um lugar neutro, há a contradição da perpetuação das normas burguesas e um espaço de revolta dos desfavorecidos. “A escola

capitalista impõe uma cultura que considera legítima, tomando ilegítima qualquer outra manifestação cultural.” (MIRANDA, 1984. p. 134).

“Uma escola democrática, comprometida com os interesses populares, deverá reconhecer a legitimidade desses aspectos já socializados” (MIRANDA, 1984. p.134). Porém, o que vemos hoje não é o reconhecimento desses aspectos, mas a apropriação dos mesmos, reafirmando uma cultura renegada, como acontece com as festas juninas. Há uma exacerbação caricaturada de elementos da cultura sertaneja escondida sobre o semblante de exaltação da cultura não hegemônica.

Um dos primeiros intelectuais a defender uma educação voltada para a construção de uma sociedade democrática foi Paulo Freire. Para ele ‘essa nova sociedade só poderá ser resultado da luta das massas populares, as únicas capazes de operar tal mudança.’ (FREIRE *apud* GADOTTI, 1991)

Foi em seu exílio no Chile que Freire escreveu seus mais reconhecidos livros: *Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido*. O primeiro deles retrata como a educação pode construir tal sociedade aberta. O autor a partir da leitura da sociedade brasileira - que se resumia em uma elite alienada, onde o homem é coisificado - elabora uma categoria chave, a “conscientização”.

O que nos aproxima da leitura de Freire é o seu entendimento de consciência. Para o autor a conscientização é um processo cultural, e para que ele ocorra a educação tem que se apropriar das experiências vivida e sofridas pelos sujeitos. Junto com a elaboração da ideia de conscientização, nos anos 1960 a cultura popular também começa a ser explorada.

Paulo Freire e sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da então Universidade de Recife – PE, desenvolveram as “fichas de cultura” que foram utilizadas na alfabetização de adultos. As fichas eram baseadas no conceito antropológico de cultura, que pode ser resumidamente entendido como “conjunto de significações e representações de um modo de viver, confrontado com outros modos de viver.” (BAUER, 2006)

Os estudos de Freire inauguram uma nova visão da escola moderna, como ferramenta de instrumentalizar e humanizar a sociedade, a caminho da supressão da relação entre opressor e oprimido.

Entretanto, esse projeto de educação não é corrente no Brasil. A escolha de “o que” fomentar nas aulas e quais temas dissimular é a definição do Projeto Político Pedagógico das escolas, e é a definição desse projeto e do currículo que influenciará na formação de sujeitos e na identidade das crianças.

1.6 Processo de identidade na instituição escolar

Ao iniciarem o processo de escolarização², as crianças ainda continuam a sofrer um cerceamento na sua formação de identidade. Apesar das diferentes origens das crianças, elas são levadas a se comportarem seguindo um mesmo padrão - dita normalização.

Caso o comportamento esperado não atinja as expectativas a criança fracassará, e a culpa será delegada somente a ela, pelo fato da sociedade individualizar o processo de socialização.

Para esclarecer o conceito aqui usado de socialização, Berger e Luckman (1983) argumentam que esse processo é parte da inclusão de novos seres na sociedade, que inicia-se na infância junto a família, denominado de Socialização Primária. Os autores acreditam que esse processo inicial é composto por três momentos dialéticos e sem uma sequência temporal, que são: exteriorização, objetivação e interiorização. Em outras palavras,

² Para saber mais sobre a diferença entre educação e escolarização consultar BRANDÃO (1986) Coleção Primeiro Passos.

interioriza-se algum acontecimento dotado de sentido, a partir das impressões subjetivas - elas são subjetivas pois já foram interiorizadas - de algum sujeito exemplar, como os pais.

Após algum tempo de contato com esse acontecimento, que antes era objetivo, começa-se a compreendê-lo, até de uma forma diferente do que fora apresentando, tornando subjetivo e interior. “Mais importante é o fato de haver agora uma contínua identificação mútua entre nós. Não somente vivemos no mesmo mundo mas participamos cada qual do ser do outro.” (BERGER e LUCKMAN, 1983, p 175).

Depois de conseguir interiorizar vários acontecimentos é que o sujeito começa a ser parte da sociedade. Esse processo apresenta a alta carga afetiva embutida nos momentos. Ou seja, dentro da família não há muitos contrastes de objetividades diferentes, o mundo que os pais criaram tomam o status de **o mundo** para as crianças. Não existe outro parâmetro para se balizar, ou elas aprendem com boa vontade, ou com mau humor, mas escolher outra definição de mundo é uma limitada opção nesta etapa.

Já dentro da escola, e de outras instituições públicas, tal processo é denominado de Socialização Secundária, ele inclui os seres em outros setores mais especializados da sociedade, como setores acadêmicos, religiosos. E é participando desses outros setores que o conflito entre os diferentes mundos são colocados em evidência. Percebem-se que a definição de mundo de nossos pais é uma particularidade muito restrita.

Miranda (1984) explicita que a sociedade entende a criança crescendo sozinha e somente depois que irá ser socializada dentro da escola, sendo assim quando fracassam admite-se um erro individual de não ajustamento a nessa nova instituição. Entretanto, concordando com os autores antes citados, Miranda aceita a ideia de que desde o nascimento e até mesmo antes as crianças são socializadas a partir de normas e regras de seu grupo social.

Por fim, não é apenas o problema da socialização da crianças que influi na formação da identidade, o poder dissimulado dentro das instituições infantis também contribui. A pesquisa de Barbosa et al. (2007) investigou como as professoras do ensino infantil compreendiam a criança, onde foi encontrado uma prevalência da ideia de ‘natureza infantil’, ou seja, uma junção de dois comportamentos que parecem ser concorrentes. As professoras consideram as crianças sendo inocentes, puras e que precisam

de carinho, proteção para que a sociedade não as corrompam. Ao mesmo tempo, elas são desprovidas da razão, apresentam apenas imaginação e precisam ser corrigidas e educadas. Essa contradição entre proteger e educar é questionada pelas pesquisadoras por ser fortalecida pelos diferentes significados que a criança - um ser concreto, que chora, ri - apresenta e a Educação Infantil - que é apreendida dos meios formais, politicamente correto e apenas intelectualmente.

Essa dualidade em que se apresenta o significado de criança, de ensino infantil aumenta o paradoxo da formação da identidade, o que nos leva a concluir que a formação de identidade infantil é entendida como um **processo social** imbricado pelas relações de poder da sociedade capitalista neoliberal.

1.7 Folclore e cultura popular

Acreditando em uma escola democrática e popular, nos propomos a estudar o conceito de cultura popular, para tentar fugir dos paradigmas da sociedade capitalista em que tudo se apropria. Quando não torna as culturas em ilegítimas, o capitalismo as modifica e vende. Partindo desse pressuposto e entendendo que os temas e conteúdos mais disseminados nas aulas de Educação Física contemplam a cultura hegemônica capitalista como os Esporte de Rendimento, Esportes Olímpicos em detrimento de outras manifestações populares, nos surge a pergunta balizadora da pesquisa : “Qual a influência da ocultação/apresentação da Cultura Popular na mobilização da identidade dos sujeitos da Educação Física?” Acreditamos que o então projeto de pesquisa é delimitado, para tal sugerimos, já de ante mão, um estudo mais aprofundado na temática de como tal mobilização/ocultação poderá transformar a sociedade.

Para definirmos quais temas seriam abarcados pela cultura popular no contexto escolar, se faz importante traçar alguns pontos sobre as diferenças dos conceitos de Folclore e Cultura Popular. – se é que eles existem. Sendo imprescindível também salientar que conceitos, como os que trataremos agora, não são imutáveis, mas sim complexos, contraditórios, imprecisos e uma construção modificável ao longo da História.

“Folclore e cultura popular são categorias de nosso pensamento, integram uma forma de organização social, um certo modelo civilizatório e foram forjadas por uma tradição de estudos datadas.” (CAVALCANTI, 2001. p.1)

Para contextualizar nosso referencial recorreremos ao 1º capítulo da Carta do Folclore Brasileiro, essa que foi aprovada no I Congresso Brasileiro de Folclore, realizado no Rio de Janeiro, de 22 a 31 de agosto de 1951, quando diz:

Capítulo I – CONCEITO - Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. **Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes**, em sintonia com o que preconiza a UNESCO. A expressão cultura popular manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos. (grifos meus)

Temos concordância com o conceito apresentado apenas onde a limitação entre cultura popular e folclore fora deixada de lado. Pois, ao nosso ver, essa divisão é pautada em uma visão romântica, onde o folclore é entendido como uma tradição imutável, ligado a população rural e oral; enquanto a cultura popular como manifestações mais atuais, mais próximas do urbano e do dia-a-dia da camada mais privilegiada da população.

Este entendimento de que ambos termos são sinônimos, mesmo fugindo do senso comum e de algumas teorias acadêmicas; é corrente entre os estudiosos, como confirma Brandão (2006):

Na cabeça de uns, o domínio do que é *folclore* é tão grande quanto o do que é *cultura*. Na verdade de outros, por isso mesmo folclore não existe e é melhor chamar de *cultura*, *cultura popular* o que alguns chamam de *folclore*. E, de fato, para algumas pessoas as duas palavras são sinônimo e podem suceder-se sem problemas em um mesmo parágrafo. (p.23)

Esperamos ter conseguido elucidar o porquê usamos ambos os termos sem distinção alguma ao longo desse relatório. No entanto, o conceito arraigado nesses termos não é ambíguo e nem tão pouco é utilizado como sinônimo a outras definições de folclore.

Assumimos o que Antonio Gramsci define como folclore , “concepção de mundo própria das **classes populares** em contraposição às ideologias **dominantes**“(grifos meus). Em outras palavras, acreditamos que a cultura popular somente exista porque temos uma cultura de elite, dominante e hegemônica de classes. Sendo o popular, produto das interações entre os diferentes mundos criados pela desigualdade ao acesso de bens econômicos, sociais e culturais.

Nos dias atuais fica claro a divisão entre a cultura popular e a cultura de elite. Segundo Bosi (2009), essa cisão foi criada após a Revolução Industrial na Inglaterra e França, onde o desenvolvimento da burguesia e de suas indústrias foi vanguarda. A divisão ocorreu após a fronteira entre as classes burguesas e operárias foi delineada e fundamentadas intelectualmente.

A divisão das classes e também das culturas foi fortemente influenciada pelo Romantismo que surgiu nas últimas décadas do século XVIII perdurando até meados do séc. XIX. Foi um movimento em contraposição ao Iluminismo, que exaltava a razão, elitismo e a rejeição à tradição.

Como colocado anteriormente, os românticos, por sua vez, exaltavam o tradicional, a diferença e a particularidade do povo, aspectos que viriam influenciar futuramente o nacionalismo do século XVIII. Esse novo movimento contribuiu de forma tão intensa na construção imaginária do conceito de cultura popular que ainda sofremos com ele. Segundo Cavalcanti (2001), o romantismo entende o mundo do folclore e da cultura popular como um rompimento com o mundo moderno, é a visão de um povo formado por um passado idealizado e utópico. É primitivo, concordando com o falso ideário de simplicidade e ingenuidade desse grupo social. A autora continua argumentando que é a preferência do rural e do oral como manifestações típicas dessa cultura, pois entende-se que lidamos com populações analfabetas e que dificilmente expressariam sua cultura de forma escrita.

Já apontamos nossas discordâncias em relação a esse entendimento romântico; contudo, ele se faz presente graças a manipulação dos meios elaborados pela Indústria Cultural e a criação da cultura de massa.

1.8 Cultura de Massa e Indústria Cultural.

A ideia de indústria cultural foi elaborada primeiramente por Horkheimer e Adorno (1947), no trabalho intitulado “Dialética do Iluminismo”, o qual qualifica a exploração de bens considerados culturais pelos meios de comunicação apenas com fins comerciais. O termo foi empregado para substituir o antigo “cultura de massa”, que estava sendo erroneamente utilizado. Tentava-se entender, através desse primeiro termo, o significado de uma cultura que surgia espontaneamente das próprias massas. Porém, Adorno que divergia dessa interpretação, acreditava em uma adaptação dos produtos ao consumo das massas como também uma determinação dos gostos através dessa manipulada inclusão da cultura popular pelas mídias. A indústria cultural em relação aos homens tem interesse apenas como consumidores ou empregados, reduzindo a cultura a seus interesses puramente econômicos, destituindo os homens/mulheres da autoridade da transformação/criação da sua cultura, ou em outras palavras, da transformação/criação de sim mesmo.

Os detentores do poder e da Indústria Cultural elaboram um conceito de povo e de suas vontades; esse povo é abstrato, homogeneizado o que facilita elaboração de ideais e produtos que atinjam grande parcela da população.

Segundo Bosi (2009), “uma sociedade que se quer democrática não deve delegar aos meios de Comunicação de Massa tais poderes de persuasão e de transmissão cultural.” (p.71). Ao invés de movimentar a população contra o imobilismo, na verdade a Indústria Cultural e sua comunicação manipulam as ilusões a partir de mensagens verossímeis à realidade, visando a manutenção do *status quo*.

Bosi (2009) acredita que existam dois tipos de cultura, uma que é imposta de cima para baixo, e outra construída pelos grupos sociais. A este segundo sistema de ideias, atitudes e valores que ela acredita ser a Cultura Popular. Já para García Canclini (1982) as culturas populares podem ser construídas em dois espaços: a) cerceados pelo capitalismo nas relações familiares, profissionais; b) nos próprios setores populares sem a subjugar-se ao capital, mas expressando a contradições desses conflitos.

Ambos os autores acreditam que existam inúmeras culturas, com suas peculiaridades e similaridades, sem esquecer que esses sistemas se relacionam com a Indústria Cultural, ou seja a cultura popular é criada e reinventada junto com as manifestações elaboradas e resignificadas da Indústria Cultural.

Eles coadunam com a ideia de folclore de Gramsci. Mesmo havendo inúmeras culturas, elas são criadas, reinventadas como consequência da desigualdade propiciada pelo capitalismo. “No futuro, parte do folclore brasileiro será o que as gerações do povo de agora aprenderam a ver na TV Globo; mas folclore é, agora, o que livra o povo de ser, criar e pensar totalmente de acordo com o “padrão Globo de qualidade”. (BRANDÃO, 2006. p. 102)

Traçar fronteiras do que seria o folclore e a indústria cultural é uma tarefa para nós impossível, até mesmo Gramsci e seus continuadores como Lombardi Satriani apresentam grandes contradições na tentativa de separá-los. Satriani tenta argumentar certa independência da cultura popular em relação a cultura hegemônica, sendo elas sempre “contestatória” e “narcotizante” respectivamente. García Canclini (1982) entende que nenhum fenômeno é essencialmente um ou outro, mas sim um conjunto de ambiguidades, retratando as contradições reais da sociedade. Dando fim a clara linha de divisão entre uma cultura e outra.

2. A produção de conhecimentos sobre a articulação folclore e Educação Física

2.1 Folclore e Educação Física.

Foi após o período das grandes guerras cessado em 1945, que o mundo começou a se preocupar com o restabelecimento da paz e o folclore foi visto como um meio válido para tal tarefa. A compreensão e estudo das diferenças construídas pelos diversos grupos sociais poderia auxiliar nessa nova ordem que pregava a paz inter-povos.

Os estudiosos da época tinham a ideia de que o avanço tecnológico e a modernidade poderiam destruir a cultura popular - como anteriormente apresentado, essa hipótese se fundamenta no falso ideário da cultura popular ser pautada no tradicional,

nostálgico e rural. E para tanto, a cultura popular necessitava ser preservada e que também aumentasse sua pesquisa e divulgação.

No Brasil, saiu-se a campo com o intuito de preservar os folguedos (danças tradicionais). Graças ao movimento de práxis dos pesquisadores, o conceito romântico de cultura popular vem sendo modificado, pela compreensão do caráter transitório e de transformação constante das culturas subjugadas.

O estudo das manifestações culturais populares e suas influências nas aulas de Educação Física Escolar vem apresentando um aumento em sua produção. São vários os motivos para essa maior visibilidade do folclore, entre os estudos analisados podemos argumentar que a fuga da vida sedentária proporcionada pelas novas tecnologias e a insegurança nas ruas é um dos argumentos a favor da retomada de temas tidos como tradicionais no ambiente escolar.

Dois estudos de Elise Batista (2007 e s/d) analisam a importância e a influência de brincadeiras folclóricas tanto no amplo espectro da educação infantil, como no desenvolvimento afetivo-social dessas crianças.

Nesses dois textos há a afirmação de que atualmente a sociedade se encontra altamente modernizada, dificultando assim que as crianças brinquem nas ruas como antigamente. Junto com crescimento das cidades, outro processo que segundo as autoras influencia nesse sedentarismo, é a adoção de jogos eletrônicos e a violência. A partir dessa leitura as autoras afirmam que “as práticas e valores culturais estão sendo deixados no esquecimento”. Para tanto, a adoção do folclore como tema iria contribuir para o resgate de uma cultura rica. “[...] para uma cultura tão vasta e rica como de nosso país possa continuar viva através das gerações, superando a globalização, que tem contribuído para que estas brincadeiras sejam esquecidas” (BATISTA, 2007, p. 39).

No segundo texto abordado, as autoras analisam alguns resultados tidos a partir da utilização dessas brincadeiras nas aulas de Educação Física nos aspectos afetivo-social. Elas observaram que a utilização dessas brincadeiras como estratégia favoreceu atitudes de solidariedade, respeito mútuo, interação, socialização, cooperação, respeito as regras, construção de limites e uma elevação de auto-estima.

Um outro estudo que prega que a utilização do folclore nas aulas de Educação Física para ajudar a resgatar e a preservar tais manifestações, e que se posiciona contra os temas hegemônicos como os esportes olímpicos foi produzido pelas autoras Vivian Parreira e Cláudia Foganholi (s/d), intitulado “Danças brasileiras na Educação Física Escolar: (re)contando histórias e diferentes linguagens.”

Segundo as autoras a utilização dos esportes nessas aulas caracteriza uma exaltação de culturas exteriores, o que acaba por ridicularizar a nossa cultura popular. Por conseguinte, elas propõem que as danças folclóricas sejam mais trabalhadas, argumentando que essas manifestações não pregam um padrão exato de movimento e nem um alto rendimento, mas que “possibilita uma discussão de todas as dimensões de conteúdo: atitudinais, conceituais e procedimentais. Resumida e respectivamente, estas dimensões, relacionadas aos conteúdos abordados, representam a consideração de valores e atitudes; o entendimento de seu conceito, histórico e significados; e os procedimentos para sua realização, ou saber fazer.” (PARREIRA; FOGANHOLI, s/d, p. 691)

Já o estudo de Sérgio de Andrade apresenta uma visão mais desenvolvimentista da utilização do folclore nas aulas de educação física, para o autor o brincar, nesse caso foi analisado as brincadeiras tradicionais, possibilita o aumento do repertório motor e social das crianças, pois esses temas são de conhecimento prévio delas. Facilita também a aplicação pois não exige grandes quantidades de materiais e espaço e se adapta a qualquer faixa etária.

Para divergir dessa perspectiva apresentamos o estudo da autora Anália Moreira que analisa como o folclore pode auxiliar na formação de professores. Ela argumenta que a utilização de jogos e brincadeiras populares faz um contraponto a justificção desportivo/biologicista das aulas de Educação Física. Ela afirma, baseada em Castellani Filho (1998), que essas aulas por conterem tanto dimensões culturais, psicológicas, afetivas, cognitivas e motoras o trato da Educação Física se converge com a ideia de Cultura Corporal. Aparece também o questionamento do papel social da escola, como formadora de ações “que propiciem ao sujeito condições para que ele reaja e participe das transformações sociais” (MOREIRA, 2010. p. 2)

Pensando no modelo atual de produção pautada no capitalismo, a autora acredita que a formação de professores tenha que acontecer de outros modos sem ser os impostos pela dominação imperialista, e por isso que a cultura popular tem que ser valorizada divergindo da visão mercadológica das práticas pedagógicas.

Por fim, a autora argumenta que os jogos expressam a Cultura Corporal de Movimento, pois assume uma dimensão comunitária e histórica. O jogo reconta a história do sujeito coletivo e individual, também valoriza o aspecto lúdico das atividades infantis que proporcionarão criticidade.

3. Metodologia

Toda a elaboração do quadro teórico para essa pesquisa demandou mais tempo do que o planejado, o que acarretou em um atraso no cronograma para a pesquisa de campo. Outro problema foi a dificuldade de encontramos aulas de educação física que estivessem trabalhando o folclore como tema, cabendo aqui uma avaliação que será realizada posteriormente. Portanto, os métodos utilizados foram a entrevista e envio de questionários.

Como já descrito, realizamos um intenso trabalho para a formação de um quadro teórico, o qual será - sempre que possível – confrontado as respostas obtidas. “Uma teoria sem observação resume-se apenas à compilação bibliográfica de alguns autores; uma observação sem teoria resulta em descrição bruta.” (OLIVEIRA, 2007, p.141).

As entrevistas e questionários foram respondidos por professores e professoras atuantes em escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo; e em sua maioria ainda mantinham contato com a Universidade com grupos de estudos, e em pós graduações.

4. Resultados

Assim como Florestan Fernandes, acreditamos “que por mais magra que seja a documentação levantada, ela sempre lança luz sobre algumas questões” (IANNI. 2005 p.332). Nos referimos a tal reflexão diante das problemáticas enfrentadas ao longo do processo de pesquisa. Problemas que limitaram a nossa amostra de entrevistados a 8 (oito) participantes, 4 (quatro) que responderam ao questionário e o restante foram entrevistados.

O método abordado foi composto por 8 (oito) perguntas³, iniciando com questões sobre os conceitos de cultura popular e folclore. Pedimos para que os participantes conceituassem os dois termos. No entanto, todos os participantes tiveram dificuldade de delimitar, conceituar o que fora pedido. Alegavam que nunca tinham sido questionados sobre o assunto: “A gente consegue exemplificar muito fácil, conceituar acho mais difícil”;

³ Em anexo.

“Folclore... olha, eu nunca me aprofundei nesse assunto”; “Nunca me ative a isso, a definir e falar o que é folclore”.

Mesmo em uma amostra limitada, obtivemos inúmeros conceitos diferentes e podemos agrupá-los em quatro grupos: 1º Folclore sendo diferente da cultura popular; 2º Folclore como integrante da cultura popular; 3º Cultura popular como integrante do Folclore e 4º Folclore e cultura popular são sinônimos.

Grupo 1. Contendo dois entrevistados, sendo que um deles considera que o Folclore seja um agrupado de conhecimentos que qualificam a vida de diversos grupos da sociedade, um conhecimento palpável – danças, músicas, artesanato, oratória, vestimentas; e diferente da cultura popular. Já a cultura popular não é passível de reconhecimento palpável, ela é uma visão de mundo, que fundamenta as relações de poder, as relações hierárquicas de nossa sociedade e é o subsídio de mudança e criação do povo.

O segundo entrevistado acredita que o Folclore seja uma representação mais abstrata, tradicional e que apresenta significados para determinado grupos sociais. A cultura popular seria manifestações mais próximas do cotidiano, eventuais e mais facilmente moldadas pelo povo.

Grupo 2. Três entrevistados acreditam o Folclore é parte integrante da cultura popular. Uma manifestação de uma dada região que tenta explicar a vida de uma maneira mística. A cultura popular é toda a produção cultural, como os jogos, músicas, contos de um certo povo.

Grupo 3. Dois dos entrevistados entendiam que o Folclore é um conjunto de manifestações construídas historicamente, que ratificam a identidade de um povo. E a cultura popular teria o mesmo conceito, mas apenas se limitando a uma esfera local, ou seja, a uma comunidade.

Grupo 4. Apenas um entrevistado acredita que os dois termos sejam sinônimo. Eles representam grupos sociais regionais, com caráter de resistência, e é reapropriada pela indústria cultural.

A partir das diversas conceituações e pela dificuldade apresentada pelos entrevistados para elaborarem as respostas, podemos concluir que apesar dos esforços da Comissão Nacional do Folclore, Congressos Nacionais de Folclore a divulgação, o

fomento e os conhecimentos dos conceitos e da prática do Folclore ainda estão restritos a poucas camadas da sociedade. São camadas tão restritas que até mesmo as pessoas que ainda estão na Universidade não reconhecem tais efeitos. Podemos perceber tal fato na fala do entrevistado: “[...] talvez careça de se debruçar mais sobre elas (falando sobre os conceitos de folclore), fala pouco né nos contextos mais formais, deixa um pouco de lado”.

Na tentativa de objetivar os conceitos elaborados pelos entrevistados, perguntamos quais temas da cultura popular/folclore foram trabalhados em aula.

Os entrevistados do grupo 1 não trabalhavam diretamente com a Cultura Popular, pois ela balizava toda a prática. Já o Folclore fornecia elementos como as manifestações populares: dança, música e folguedos.

No grupo 2 foram trabalhados as brincadeiras e jogos infantis como a bolinha de gude, taco, corrida de saco e carrinho de mão.

Grupo 3, um entrevistado trabalhou o futebol de várzea, jogo de taco, queimada, barra manteiga, pular corda, jogos de tabuleiro e pique bandeira. O outro participante não tinha trabalhado nenhuma manifestação da cultura popular por não ter tido preparo e sem suporte para tal.

Acreditamos que o tema atual da Educação Física seja o esporte; e na tentativa de contrastar um tema hegemônico com um periférico, indagamos quais as modalidades esportivas que foram trabalhadas. Como esperado todos os entrevistados responderam o futsal, futebol, vôlei, handebol, basquete, atletismo; como temas que coincidiam. O rugby apareceu em três respostas. E as modalidades que foram citadas apenas uma vez foi o tênis de mesa, ginástica artística, badminton, biribol, vôlei paraolímpico, frisbee, futvolei, xadrez, beisebol, golf, tênis.

Abordando a questão da formação de identidade dos alunos, perguntamos quais seriam os possíveis efeitos de ambos os temas em tal processo. Os oito entrevistados apresentaram dificuldades em qualificar os efeitos tanto a curto como a longo prazo, pois “[...] não conseguimos mensurar a aprendizagem dos alunos [...]”. Três entrevistados explicitaram um possível efeito a curto prazo do trabalho com as manifestações não-tradicionais que seria “desconstruir preconceitos e despertar interesse pela prática.” Outro entrevistado acredita que um efeito é: “Estimular as crianças a pensarem nas atividades que

elas realizam no seu cotidiano de uma maneira diferente, vendo sua história, de onde surgiu, porque ou como surgiu, como realizam hoje e como era no passado. Tentando trazer mais significado à prática”.

As respostas em relação ao tema das modalidades esportivas e sua influência na identidade infantil também foram incertas, pela dificuldade de mensuração, como podemos ver a partir desse entrevistado:

“Sinceramente não sei qual o efeito verdadeiramente falando, pois cada uma tem seu interesse específico. Mas os aspectos trabalhados envolviam a questão histórica, o surgimento da modalidade, a relação geográfica dentro do Brasil/Mundo em alguns casos, ou questão de gênero em outros. Envolviam mais questões relacionadas a cultura corporal de movimento do que a regra, a fundamentação, a técnica em si. Não sei os efeitos na formação, mas creio ser menos opressor e mais real, aproximando da realidade da criança mostrando o mundo” .

A última pergunta do questionário, se relaciona com as perguntas anteriores sobre identidade, e era se os entrevistados acreditavam que a cultura popular/folclore como tema de nossas aulas poderia formar cidadãos críticos. Como resposta dos 8 entrevistados obtivemos um consenso de que a diferença na formação da identidade não é o tema a ser trabalhado; mas sim a forma e o conteúdo que o professor irá atuar.

“Acredito que qualquer conteúdo possa formar cidadãos críticos. O que vai definir esse objetivo, é a maneira como são abordados os temas pelos professores. Se os temas são postos e imutáveis, algo que deve apenas ser absorvido e imitado não atingirá esse objetivo, Mas se forem expostos, discutidos e estudados por professores e alunos, provavelmente serão absorvidos com maior criticidade”.

5. Conclusão

Apesar da limitada amostra, que foi consequência de uma dificuldade de entramos nas escolas e de encontrar professores que já tenham trabalhado com temas da cultura popular; podemos inferir que os conceitos de cultura popular e folclore ainda não são plenamente diferenciados. Ainda há uma representação romântica muito forte no

imaginário e na objetivação dessas práticas sociais. O folclore ainda é entendido como uma forma de manifestação tradicional, estática e rural, longe das nossas vidas nas cidades.

Como método da pesquisa tentamos, a partir do discurso dos professores, inferir os efeitos na identidade dos alunos quando tais temas eram trabalhados nas aulas de Educação Física. Entretanto, para uma resposta mais qualitativa quanto quantitativamente estruturada concluímos que um estudo a longo prazo que investigue diretamente tais efeitos, com observações e acompanhamento dos estudantes seja imprescindível para alcançar tal aprofundamento.

As conclusões gerais são que os efeitos na identidade mostram-se apenas a curto prazo, como uma forma de apresentação, algumas vezes de problematização, contextualização histórica e tentativa de diminuir os preconceitos relacionado as manifestações culturais populares. E por fim, a partir da amostra, independentemente do tema a ser abarcado a formação de cidadãos críticos vai depender da forma e do conteúdo que tais temas serão trabalhados, e por isso não está intrinsecamente ligado com a cultura popular em si.

6. Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC. 2a edição, 2006.

BARBOSA, I.G.; ALVES, N.N.L.; MARTINS, T.A.T. **Concepções de crianças na educação infantil: ambigüidades e contradições docentes sobre a infância**. Disponível no sítio: http://www.ceped.ueg.br/anais/IIdipe/pdfs/concepcoes_de_crianca.pdf. Acesso em 2 Mar. 2011.

BATISTA, E. H. M. et. al. A importância das brincadeiras folclóricas na Educação Física infantil. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, p.33-41, 2007.

BAUER, C. História da práxis freiriana. In. **Cadernos de Pós-Graduação - educação**. São Paulo. v. 5, n.1, p. 115-144, 2006.

BERGER, Peter I.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 5 ed. Petrópolis : Vozes, 1983.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras operárias. Petrópolis. Vozes 13a ed. 2009

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. São Paulo. Brasiliense, 2006.

BUJES, M.I.E. O fio da trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**. Florianópolis. 2000

_____. Que infância é esta? **Reunião anual da ANPED**. 2000

CACLINI, N.G. **As cultura populares no capitalismo**. São Paulo. Brasiliense, 1983.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 147. p. 69-78, out-dez. 2001. Disponível no sítio: http://www.cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Secao=100. Acesso em 9 Fev 2011.

CHAUI, M. **Conformismo e Resistência**. São Paulo. Brasiliense, 1993.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO, N. **Psicologia social: o homem e o movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Scipione. 1991

HELENO, C. R. **Capoeira versus Mercadorização, qual o fim desse jogo?** Um estudo sobre as antigas e atuais formalidades da manifestação cultural capoeiragem. Monografia em Educação Física São Paulo, 2010.

IANNI, O. (org). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante.** Ed. Expressão Popular. 2005.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, N. **Psicologia social: o homem e o movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOREIRA, A. J. Jogos e brincadeiras populares na formação de professores de Educação Física: considerações sobre a assunção cultural e a emancipação humana presentes na pedagogia da autonomia. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, nº 01, 2010.

OLIVEIRA, R. C. Pesquisa Etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível. In. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento.** 2007; 15(1): 137-143.

PARREIRA, V.; FOGANHOLI, C. **Danças brasileiras na Educação Física escolar: (re) conhecendo histórias e diferentes linguagens.** (s/d).

PASQUALINI, J. C. Perspectiva dialética e periodização do desenvolvimento. In. **Psicologia em Estudo**, Marigá. v.14, n.1, p.31-40, Jan/Mar 2009. Disponível no sítio <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1.pdf>. Acesso em 2 Feb 2011.

SBORQUIA, S.; NEIRA, M. As Danças Folclóricas e Populares no Currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. **Revista Motrivivência.** no 31. P 78-98. 2008

VAZ, S. A. **“Criança problema” e a normatização do cotidiano da educação infantil.** Disponível no sítio <http://www.urutagua.uem.br//007/07vaz.htm>. Acesso em 31 Mar 2011.