

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Rodrigo Magalhães Vieira

**CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
O FOLCLORE COMO CAMINHO FORMATIVO**

Rio de Janeiro
2025



Rodrigo Magalhães Vieira

**CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
O FOLCLORE COMO CAMINHO FORMATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito para obtenção do título de Mestre em Práticas da Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Fabiano Lange Salles

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

V658 Vieira, Rodrigo Magalhães
Cultura popular nas aulas de educação física : o folclore como
caminho formativo / Rodrigo Magalhães Vieira. – Rio de Janeiro, 2025.

134 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica)
– Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão
e Cultura.

Orientador: Fabiano Lange Salles.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Folclore. 3. Cultura popular.
4. Currículo cultural. 5. Pluralismo cultural. 6. Formação docente. I.
Salles, Fabiano Lange. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 613

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Rodrigo Magalhães Vieira

**CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O FOLCLORE
COMO CAMINHO FORMATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 30 / 09/ 2025.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fabiano Lange Salles (Orientador)
MPPEB – Colégio Pedro II

Prof. Dra. Carolina Lima Vilela
MPPEB – Colégio Pedro II

Prof. Dra. Eleonora Gabriel
DAC EEFD - UFRJ

Rio de Janeiro
2025

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não se construiu sozinho. Ele é fruto de muitos braços, vozes, gestos e afetos que, de diferentes maneiras, me sustentaram e me fizeram seguir adiante. Agradeço, primeiramente, à minha família: à minha mãe Eliana e ao meu pai Waldemir, que me ensinaram valores que se tornaram pilares da minha vida, alicerces sobre os quais caminhei como ser humano e cidadão. Aos meus irmãos, Sandro e Viviane, que sempre estiveram presentes, compartilhando trajetórias, risos e aprendizados que formaram quem sou.

À minha companheira Cíntia, que caminhou comigo com paciência e amor, acolhendo as ausências necessárias para que eu pudesse estudar e produzir. E às minhas filhas, Amanda e Alice, que, mesmo na saudade de alguns instantes, me ensinaram diariamente sobre a força do afeto e me deram razões maiores para resistir. Estendo este agradecimento à minha rede de apoio: minha sogra Wilma, meus pais, minha companheira e minhas filhas, que em tantos momentos me possibilitaram o silêncio necessário para que as palavras pudessem nascer e para que este trabalho pudesse florescer.

Sou grato a todos os professores e professoras que cruzaram meu caminho, cada um deixando marcas que se somaram à minha formação pessoal e profissional. Minha reverência também vai aos meus ancestrais, que lutaram e resistiram para manter vivas as culturas que tantos tentaram e ainda tentam apagar. Aos mestres populares, guardiões da memória coletiva, que, com sua dedicação e generosidade, mantêm acesas as chamas das tradições e das culturas populares, compartilhando saberes que não se prendem ao tempo e que resistem às forças da cultura hegemônica.

Aos colegas de turma, que nesses dois anos se tornaram mais que companheiros de jornada: viramos família. Juntos, aprendemos que ninguém solta a mão de ninguém, e foi assim, na partilha das dificuldades e conquistas, que nos fortalecemos. Ao corpo docente do programa, que nos ofereceu experiências valiosas, e em especial ao meu orientador Fabiano, que me acolheu no momento mais difícil desta caminhada. Sua escuta, respeito e confiança em minha essência, em meu olhar crítico e artístico, foram decisivos para que esta dissertação se construísse em diálogo vivo com minha prática, e não como ruptura dela. Se não fosse esse aceite de orientação, talvez essa jornada tivesse se encerrado sem a conclusão da dissertação, ou seja, teria se construído um abandono e uma frustração com o mundo acadêmico.

A cada um e cada uma que esteve comigo, deixo registrado o meu mais profundo agradecimento. Este trabalho é também de vocês, pois ele carrega um pouco de cada gesto, cada silêncio, cada incentivo e cada abraço que me trouxeram até aqui. Gratidão!

Ponto de Jongo – Saravá Jongueiro Velho

“Saravá jongueiro velho,
que veio pra ensinar.
Que Deus dê a proteção
pra jongueiro novo,
pro jongo não se acabar.”

RESUMO

VIEIRA, Rodrigo Magalhães. **Cultura popular nas aulas de Educação Física: O Folclore como caminho formativo**. 2025. 134 f. Dissertação de Mestrado – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2025.

Esta pesquisa parte do toque simbólico dos tambores da cultura popular para problematizar a marginalização do Folclore nas aulas de Educação Física dos anos iniciais. Inspirada na perspectiva do Currículo Cultural e fundamentada nos Estudos Culturais, a investigação propõe-se a escutar e valorizar os saberes populares que dançam nos corpos, circulam nas comunidades e resistem nos territórios escolares. A pergunta que guia este cortejo é: como o Folclore pode ser trabalhado de forma significativa nas aulas de Educação Física, por meio do Currículo Cultural, promovendo a valorização da diversidade cultural e superando o reducionismo a lendas e datas comemorativas? Com abordagem qualitativa e metodologia inspirada nos Estudos de Casos Múltiplos e na lógica da pesquisa-ação, a pesquisa foi realizada por meio de um curso de formação continuada com professores da rede municipal de Volta Redonda (RJ). A triangulação de instrumentos — questionários diagnóstico e avaliativo, e ficha de observação — permitiu interpretar sentidos, deslocamentos e reinvenções pedagógicas. Os resultados revelam que, embora o Folclore ainda apareça de forma tímida ou estereotipada no currículo, há uma forte presença simbólica e afetiva nas práticas docentes, que pode ser potencializada por meio da formação crítica, da escuta sensível e da valorização das culturas locais. O Produto Educacional resultante é uma curadoria digital de recursos didáticos, organizada na plataforma Padlet, que reúne materiais, práticas e referências sobre o Folclore nas aulas de Educação Física. Com proposta colaborativa e formativa, o recurso busca ampliar as possibilidades pedagógicas dos docentes, valorizando o Folclore como conteúdo vivo, crítico e sensível no currículo escolar. A pesquisa defende que o Folclore não é passado congelado, mas linguagem viva e potente de reexistência, que, ao ser acolhido no currículo, transforma o chão da escola em espaço de celebração, pertencimento e justiça cultural.

Palavras-chave: Folclore; Cultura Popular; Educação Física; Currículo Cultural.

ABSTRACT

This research begins with the symbolic beat of the drums of popular culture to problematize the marginalization of Folklore in Physical Education classes in the early years of schooling. Inspired by the perspective of the Cultural Curriculum and grounded in Cultural Studies, the investigation aims to listen to and value popular knowledge that dances in bodies, circulates in communities, and resists within school territories. The guiding question of this procession is: how can Folklore be meaningfully addressed in Physical Education classes, through the Cultural Curriculum, fostering the appreciation of cultural diversity and overcoming its reduction to legends and commemorative dates? With a qualitative approach and methodology inspired by Multiple Case Studies and the logic of action research, the study was carried out through a continuing education course with teachers from the municipal network of Volta Redonda (RJ). The triangulation of instruments — diagnostic and evaluative questionnaires, along with observation sheets — enabled the interpretation of meanings, displacements, and pedagogical reinventions. The results reveal that, although Folklore still appears timidly or stereotypically in the curriculum, it holds strong symbolic and affective presence in teaching practices, which can be enhanced through critical training, sensitive listening, and the appreciation of local cultures. The resulting Educational Product is a digital curation of teaching resources, organized on the Padlet platform, which brings together materials, practices, and references about folklore in Physical Education classes. With a collaborative and formative proposal, the resource seeks to expand teachers' pedagogical possibilities, valuing Folklore as a living, critical, and sensitive content within the school curriculum. The research argues that Folklore is not a frozen past, but a living and powerful language of re-existence, which, when embraced in the curriculum, transforms the school ground into a space of celebration, belonging, and cultural justice.

Keywords: Folklore; Popular Culture; Physical Education; Cultural Curriculum.

SUMÁRIO

1 ABERTURA DOS RITMOS – INTRODUÇÃO	10
1.1 Roda dos saberes: Contextualização do Tema	10
1.1.1 Ecos dos ancestrais: apoio dos pensadores.....	11
1.1.2 Chama interior: motivação da pesquisa.....	13
1.2 Sopros de questões: problematização	14
1.3 Chamado ao tema: objetivos da pesquisa	15
1.3.1 Tambor principal: objetivo geral.....	15
1.3.2 Ressonâncias: objetivos específicos.....	16
1.4 Toque inicial: justificativa.....	16
1.5 A dança da pesquisa: metodologia da construção do cortejo	22
1.5.1 A primeira batida: tipo de pesquisa	22
1.5.2 Passos do ritmo: delineamento da pesquisa	25
1.5.3 Palco do cortejo: contexto e amostra da pesquisa	27
1.5.3.2 A roda: amostra da pesquisa.....	28
1.5.4 Instrumentos de escuta: coleta de dados	29
1.5.5 Caminhos do cortejo: metodologia de análise de dados.....	31
1.6 Cantos e histórias: referencial teórico	32
1.6.1 Ecos da tradição: conceitos e definições de Folclore.....	32
1.6.2 Mestres e ritos: Folclore e cultura popular.....	35
1.6.3 Brincadeiras e saberes: interseção entre Folclore e Educação Física	36
1.6.4 Tramas e cantos	38
1.7 Ensaio para a festa: estrutura do produto	43
2 RODAS QUE SE ABRIRAM – ANÁLISE DOS ENCONTROS	46
2.1 Ecos do primeiro toque: percepções iniciais dos professores.....	47
2.1.1 Do eco ao gesto: práticas docentes	52
2.1.2. Cantos de esperança: desejos e expectativas.....	63

2.1.3. Cantos livres: vozes da troca e do reconhecimento	68
2.2 Entre o ver e o sentir: o curso	69
2.2.1 Corpos que contam histórias: entre práticas, descobertas e reinvenções	76
2.3 Palavras que dançam: saberes declarados no questionário avaliativo	81
2.3.1 Da palavra ao gesto: práticas que se aproximam	87
ENCERRAMENTO DO CORTEJO – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	100
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO.....	102
APÊNDICE C - FICHA DE OBSERVAÇÃO	104
APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	107
APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA	108
APÊNDICE F – CRONOGRAMA.....	109
APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE USO DE DADOS	110
APÊNDICE H – DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CUSTOS	111
APÊNDICE I – ORÇAMENTO	112
APÊNDICE J – FOLHA DE ROSTO.....	113
APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
APÊNDICE L – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	116
APÊNDICE M – PARECER PLATAFORMA BRASIL.....	117

1 ABERTURA DOS RITMOS – INTRODUÇÃO

Eu vou abrir meu congo êêê
 Eu vou abrir meu congo aaa
 Primeiro eu peço a licença
 A rainha lá do mar
 Pra saudar a povaria
 Eu vou abrir meu congo êêê
 (“Eu vou abrir meu Congo”,
 Domínio público)

1.1 Roda dos saberes: Contextualização do Tema

Ao som dos tambores e das vozes que ecoam das matas, do mar, das ruas, dos terreiros, das rodas, das ladeiras e dos festejos, convido você, leitor, a se achegar. Vamos abrir esta roda — uma roda de saberes, corpos e histórias. Como no toque do ponto que pede licença à rainha do mar, abrimos aqui não apenas um capítulo, mas um espaço simbólico, em que o conhecimento gira, canta e dança. A roda é convite e movimento, partilha e escuta, um território onde o saber popular se entrelaça ao saber acadêmico. É nesse compasso que se inicia esta pesquisa.

Abrir o congo, como anuncia o ponto de Jongo, é pedir licença aos mais velhos e aos ancestrais, é abrir caminhos, corpos e memórias. É assim que peço licença para essa pesquisa. Esta dissertação se inicia evocando esse ponto, como gesto simbólico de reverência às ancestralidades e à potência do Folclore enquanto expressão cultural viva. A pesquisa aqui proposta emerge da confluência entre experiências pessoais, artísticas e pedagógicas acumuladas ao longo de mais de duas décadas como integrante da Cia Folclórica do Rio – UFRJ, onde atuo como pesquisador, intérprete e coreógrafo desde 2004, e da minha trajetória como professor de Educação Física em escolas públicas e privadas.

A motivação para este trabalho nasce da observação cotidiana de uma lacuna recorrente: a dificuldade enfrentada por muitos professores de Educação Física ao abordar conteúdos relacionados ao Folclore em suas práticas pedagógicas. Frequentemente, esses profissionais se sentem inseguros por não terem vivenciado tais manifestações culturais em sua formação inicial ou continuada. Em datas comemorativas, como o mês de agosto, quando o Folclore ganha destaque nos calendários escolares por ser este o mês do Folclore no Brasil, sendo o dia do Folclore em 22 de agosto, é comum que a responsabilidade pela sua abordagem recaia sobre o professor de Educação Física, muitas vezes sem o devido preparo ou respaldo pedagógico.

Essa realidade levanta questionamentos fundamentais: quais os principais desafios enfrentados pelos professores de Educação Física ao integrar atividades folclóricas às aulas? Quais estratégias formativas podem contribuir para superar essas dificuldades, ampliando o repertório pedagógico e cultural desses profissionais?

O que se observa nas escolas é que a abordagem do Folclore tende a ser restrita a contos e lendas, geralmente limitando-se à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando de contemplar práticas corporais como danças, jogos, músicas, ritmos, festas, indumentárias e histórias que fazem parte dos saberes populares. Essa abordagem superficial, ofuscada pelas demandas do planejamento curricular tradicional, ignora a riqueza ancestral e política dessas manifestações, que poderiam contribuir significativamente para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para a valorização da cultura local.

No contexto das aulas de Educação Física, o Folclore pode ser explorado de forma ampla e significativa por meio de jogos tradicionais, danças populares, brincadeiras, ritmos, entre outras práticas corporais. Essa abordagem favorece não apenas o desenvolvimento motor dos estudantes, como também o senso de pertencimento, a expressão identitária e o respeito à diversidade cultural. No entanto, é necessário compreender que essas manifestações não são neutras: carregam consigo marcas de lutas, resistências e opressões, que devem ser reconhecidas e problematizadas no espaço escolar.

As danças folclóricas, por exemplo, são narrativas corporais que expressam histórias coletivas em constante transformação. Como aponta Stuart Hall (2006), as identidades culturais são múltiplas, fragmentadas e construídas por meio da memória, da narrativa e da resistência. Danças como o samba de roda, o maracatu e o frevo exemplificam práticas que surgiram em contextos de opressão, mas que resistiram e se transformaram em símbolos de afirmação cultural e coletiva.

1.1.1 Ecos dos ancestrais: apoio dos pensadores

Ao ecoar o primeiro toque do tambor, sentimos no peito mais do que o ritmo: ouvimos os sussurros de quem veio antes. São vozes que não se calam, que insistem em dançar nos corpos vivos e em ressoar nas palavras de quem pensa a cultura como resistência. Neste giro da roda, abrimos espaço para escutar os ecos dos ancestrais que falam por meio das danças, dos ritos, dos passos marcados no chão e das teorias que buscam compreendê-los. O conhecimento aqui se ergue como cantiga de roda: gira em torno de si e dos outros, entrelaça-se com o vivido e com o pensado. E é nesse entrelaçar que se apoia o alicerce desta pesquisa.

Quando se pensa em resistência e preservação cultural, é importante compreender que muitas danças folclóricas emergiram ou se consolidaram em contextos de resistência à dominação cultural ou política, especificamente como forma de preservação de identidades culturais diante de processos de colonização, escravização e/ou opressão social.

Os movimentos e ritmos de algumas danças folclóricas carregam simbolismos e narrativas que remetem às lutas e desafios enfrentados por um povo. Por exemplo, danças de origem africana e indígena frequentemente incorporam elementos que representam a conexão com a terra, a ancestralidade, a resistência à opressão e a celebração da coletividade. Em danças como o frevo e maracatu, a teatralidade e os movimentos ágeis podem ser interpretados como reflexos de um espírito de luta e superação nas camadas populares de Pernambuco, além da representação de um cortejo com simbolismo e histórias de um povo.

No que se refere à expressão de identidade e pertencimento, as danças folclóricas exercem um papel central na afirmação da identidade de um grupo. Em situações de exclusão ou marginalização, essas danças tornam-se ferramentas para reivindicar a valorização da cultura de um povo. Um exemplo marcante é o bumba-meu-boi, que expressa não apenas as influências culturais europeias, africanas e indígenas, mas também as tensões de classe e etnia presentes na construção da sociedade brasileira.

Autores como Carlos Rodrigues Brandão (1986) reforçam o caráter educativo e transformador do Folclore ao compreendê-lo como “sabedoria que vive, que resiste, que se transforma”. Néstor García Canclini (2008) amplia essa leitura ao entender o Folclore como prática híbrida, fruto da inter-relação entre diferentes heranças culturais em constante ressignificação. Já Marcos Garcia Neira e Marcos Ferrari Nunes (2009), ao propor a perspectiva do Currículo Cultural, contribui para pensar práticas pedagógicas que valorizem os saberes populares e que articulem escola, cultura e identidade de forma crítica e contextualizada.

Apesar de seu potencial, o Folclore ainda é, muitas vezes, reduzido a práticas esvaziadas de sentido, apropriadas por discursos oficiais que transformam manifestações populares em “tradições inventadas” (Ortiz, 1994; Schwarcz, 1993; Vianna, 2002), distanciando-as de suas raízes e das lutas que as originaram. Isso reforça a importância de abordagens escolares comprometidas com a valorização das culturas locais e com a formação crítica dos sujeitos.

Ao ensinar danças folclóricas em contextos educacionais, compreender suas conexões com histórias de luta e opressão possibilita que essas práticas se transformem em ferramentas de conscientização social e histórica, afirmação cultural e crítica social no presente, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as condições sociais que moldaram as culturas populares, promovendo a valorização e o respeito pela diversidade cultural.

1.1.2 Chama interior: motivação da pesquisa

Há dentro de cada corpo dançante uma centelha que não se apaga — um fogo que arde em silêncio, movido pelas lembranças, pelas ausências, pelas histórias contadas ao pé da fogueira ou entre uma roda de dança e outra. Essa chama interior, que pulsa no compasso dos tambores e se inflama a cada novo reencontro com as raízes culturais, é também o motor desta pesquisa. É um fogo simbólico, que não queima, mas aquece; que não consome, mas ilumina; que não se vê, mas se sente — nos passos, nas escolhas e nos afetos que atravessam o fazer pedagógico.

Foi a partir desse calor interno, cultivado ao longo de anos de vivência artística, educacional e comunitária, que surgiu a inquietação que deu origem a esta dissertação. O Folclore, tantas vezes relegado às margens do currículo escolar, pulsa como força vital em nossa identidade cultural. E é essa força, resistente e vibrante, que move a proposta aqui delineada: pensar o Folclore não como ornamento pedagógico ou recurso para datas comemorativas, mas como um conteúdo vivo, crítico e transformador, capaz de provocar deslocamentos no modo como ensinamos e aprendemos.

Acreditamos que o potencial transformador do Folclore nas aulas de Educação Física pode ser ampliado pela perspectiva do Currículo Cultural¹, que oferece uma base teórica e prática que contribui significativamente para a tematização das danças folclóricas como expressões de lutas e resistências nos processos educacionais. Conforme Neira (2009), essa perspectiva valoriza o conhecimento produzido em diferentes contextos culturais e promove um currículo mais inclusivo, crítico e conectado à realidade dos estudantes.

No contexto das danças folclóricas, a perspectiva do Currículo Cultural contribui para um trabalho pedagógico que, além de preservar e ressignificar tradições, estimula a crítica social, o respeito à diversidade e a valorização das identidades culturais (Neira; Nunes, 2009a). Essa abordagem convida o educador a pensar para além do gesto técnico ou da coreografia: trata-se de reconhecer que cada dança carrega histórias silenciadas, territórios de disputa simbólica e uma potência de transformação ainda pouco explorada na escola.

¹ O Currículo Cultural é uma perspectiva pedagógica fundamentada nos Estudos Culturais, que compreende o currículo como prática social e discursiva produtora de identidades, significados e relações de poder. Desenvolvido no campo da Educação Física por Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferreira Nunes, propõe a valorização das manifestações culturais como saberes legítimos e o reconhecimento da diversidade como princípio curricular. Nessa abordagem, o ensino se organiza a partir das experiências e práticas culturais dos sujeitos, promovendo a problematização das hegemonias e a construção de sentidos críticos sobre as produções da cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2009; 2017).

Stuart Hall (2006) destaca que a identidade cultural é um processo em constante construção, influenciado pelas experiências, histórias e resistências dos sujeitos. Assim, trabalhar o Folclore de maneira significativa é reconhecer essas narrativas em movimento — é compreender que a tradição não é estática, mas atravessada por hibridismos, conflitos e ressignificações.

Néstor Canclini (2008) reforça essa perspectiva ao entender o Folclore como uma prática híbrida e dinâmica, moldada pelas interações culturais, e não uma tradição fixa ou isolada. O que se celebra como manifestação cultural, muitas vezes, é também palco de disputas, negociações e resistências. E é nesse campo em constante ebulição que a escola pode (e deve) atuar como espaço de escuta, reexistência e valorização dos saberes populares.

Já Carlos Rodrigues Brandão (1986) compreende o Folclore como um saber popular legítimo, expressão de luta, pertencimento e resistência. Ele nos lembra que esses saberes não são "menos ciência" por serem populares, mas sim outras formas de produzir conhecimento, de compreender o mundo e de afirmar a vida em suas múltiplas expressões. A escola, ao incorporar tais saberes em sua prática, amplia o campo do que se reconhece como educativo, promovendo um diálogo mais plural e democrático com a cultura.

Essa chama interior, que alimenta esta pesquisa, é também o desejo de contribuir para uma prática docente mais sensível às vozes silenciadas, mais conectada às raízes culturais dos estudantes e mais aberta à potência criativa das manifestações populares. É com esse desejo que se constrói o caminho que aqui se apresenta — um caminho que não pretende apagar pegadas anteriores, mas somar-se a elas, como quem entra numa roda já girando, respeitando o ritmo, a cadência e a ancestralidade que a sustenta.

1.2 Sopros de questões: problematização

Há perguntas que chegam como brisa leve, quase imperceptíveis, mas que aos poucos se tornam ventania, mexendo o pensamento, bagunçando certezas e abrindo caminhos. São sopros que atravessam o corpo e o tempo, soprados por memórias, vivências e ausências. Perguntas que não gritam, mas insistem. Que não se impõem, mas se infiltram pelos poros da experiência. E foi sob esse sopro inquieto, vindo das rodas de dança, das salas de aula e dos pátios escolares, que esta pesquisa começou a tomar forma.

No giro do cotidiano escolar, em meio aos passos das danças populares e às ausências de sentido nas abordagens folclóricas, algo se deslocou: um incômodo sutil, mas persistente. O

Folclore², tão rico em expressões de vida, luta e identidade, é frequentemente reduzido a caricaturas pedagógicas, cristalizado em lendas repetidas e em fantasias escolares que se ativam apenas no mês de agosto. Como pode um conteúdo tão potente ser tratado com tanta superficialidade?

É nesse redemoinho de reflexões que nasce a pergunta que orienta este trabalho: como o Folclore pode ser trabalhado de forma significativa nas aulas de Educação Física por meio da perspectiva do Currículo Cultural, promovendo a valorização da diversidade cultural e superando o reducionismo a lendas e datas comemorativas?

A problematização aqui proposta é, portanto, mais que uma dúvida metodológica: é um convite ao vento da mudança, à escuta sensível dos saberes populares, à abertura dos corpos e currículos para a complexidade das manifestações culturais. É um sopro que quer mover a escola de sua zona de conforto, provocando novas danças, novos sentidos, novos olhares sobre aquilo que se convencionou chamar de Folclore.

Ao lançar essa questão, esta pesquisa busca também reacender a chama do compromisso pedagógico com uma educação plural, crítica e enraizada nas histórias dos sujeitos. Que cada sopro de dúvida se transforme em fôlego de criação. Que cada pergunta seja um passo na roda. E que a Educação Física, com sua potência corporal e simbólica, seja espaço fértil para que os ventos do Folclore não apenas passem, mas permaneçam.

1.3 Chamado ao tema: objetivos da pesquisa

Todo cortejo começa com um chamado. Um som que vibra no fundo do peito, uma urgência que reverbera no chão batido da memória. Esta pesquisa nasce de um toque de tambor que ecoa firme: é o chamado à escuta, à reflexão e à ação. É a convocação para colocar os pés no terreiro do conhecimento, em que o Folclore não é ornamento, mas raiz e voz. Nesse compasso, delineiam-se os objetivos que guiam esta caminhada.

1.3.1 Tambor principal: objetivo geral

² O termo Folclore é compreendido nesta dissertação não como conjunto estático de tradições preservadas, mas como expressão dinâmica e viva da cultura popular, continuamente recriada nas práticas sociais, nas memórias e nas corporeidades coletivas. Baseado em autores como Luís da Câmara Cascudo (1984) e Carlos Rodrigues Brandão (2006), este trabalho entende o Folclore como saber simbólico e identitário produzido e transmitido pela coletividade, em diálogo com contextos históricos e políticos. À luz dos Estudos Culturais, também se reconhece o Folclore como linguagem da identidade em movimento, atravessada por relações de poder e processos de hibridização cultural (HALL, 2006; CANCLINI, 2005).

Como o toque firme do tambor principal que marca o ritmo da roda, o objetivo geral desta pesquisa é o ponto de sustentação de toda a proposta. Pretende-se analisar como o Folclore pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física dos anos iniciais, por meio do Currículo Cultural, com vistas a promover a valorização da diversidade cultural e superar abordagens reducionistas, que limitam o tema a lendas e datas comemorativas. É um toque que convida a sair do lugar comum e dançar outros sentidos no chão da escola.

1.3.2 Ressonâncias: objetivos específicos

Se o tambor principal dá o compasso, são as ressonâncias que vibram ao redor, compondo a harmonia do todo. Os objetivos específicos são como variações melódicas que respondem ao chamado inicial, ampliando suas reverberações na prática.

Buscamos, de forma específica:

- Investigar as percepções e conhecimentos prévios dos professores de Educação Física dos anos iniciais sobre o Folclore e sua aplicação nas aulas — ouvir o que já pulsa, o que já vibra nos saberes docentes.
- Analisar as práticas pedagógicas existentes relacionadas ao Folclore na Educação Física, identificando abordagens reducionistas e possibilidades de ampliação e crítica do conteúdo — reconhecer o que já é feito, mas também o que pode florescer.
- Desenvolver momentos de formação e reflexão, à luz do Currículo Cultural, com os professores, incentivando a troca de experiências e a ressignificação do Folclore nas aulas de Educação Física — criar espaços de escuta, partilha e reinvenção coletiva.
- Construir estratégias pedagógicas para a inclusão das manifestações folclóricas brasileiras nas aulas de Educação Física dos anos iniciais, valorizadoras da diversidade cultural por meio do Currículo Cultural — transformar o chão da aula em palco de cultura viva.
- Avaliar o impacto das estratégias implementadas na prática, analisando a percepção dos professores de Educação Física sobre o Folclore como uma manifestação cultural dinâmica e diversa — medir o eco do tambor, o alcance do canto, a profundidade da roda.

1.4 Toque inicial: justificativa

Todo rito começa com um toque. É ele quem abre os caminhos, quem acorda a terra e anuncia que algo sagrado está para acontecer. O toque inicial é mais que som: é chamado, é intenção, é desejo lançado ao mundo. Assim também se inicia esta investigação, com o tambor que bate no peito e reverbera no pensamento, convocando saberes, memórias e corpos para uma escuta atenta daquilo que o cotidiano escolar muitas vezes silencia.

O ensino do Folclore nas aulas de Educação Física revela um campo ainda pouco explorado, mas potencialmente fértil, capaz de articular experiências corporais com memórias sociais, linguagens simbólicas e diferentes formas de expressão cultural. Acredita-se que a presença dessas manifestações no espaço escolar pode contribuir para reorientar o currículo, possibilitando que conhecimentos historicamente desconsiderados pelas estruturas formais de ensino ganhem visibilidade. Nessa perspectiva, o corpo em movimento é compreendido como potência de expressão de histórias coletivas, práticas ancestrais e identidades em disputa — uma hipótese que orienta o olhar desta pesquisa.

Na medida em que a escola tende a privilegiar repertórios culturalmente legitimados por uma racionalidade dominante, saberes provenientes das classes populares, das comunidades tradicionais e das expressões não hegemônicas costumam ocupar posições secundárias. O Folclore, nesse contexto, aparece de forma episódica, esvaziado de sua potência crítica e de seu vínculo com as dinâmicas sociais que o originam. Essa marginalização, ainda presente no cotidiano escolar, impede que os sujeitos reconheçam nos conteúdos ensinados elementos de suas vivências e pertencas culturais.

A proposição de um trabalho que articule o Folclore à Educação Física, inspirando-se em uma abordagem que valorize os diferentes contextos sociais e culturais dos estudantes, busca justamente romper com esse ciclo de invisibilidades. A escola, enquanto espaço de produção de significados, pode e deve acolher manifestações culturais que expressem a pluralidade de vozes que ali convivem. Essa perspectiva encontra eco na concepção de currículo como prática cultural, em que os conteúdos escolares são construídos em diálogo com os saberes do mundo vivido e com as experiências dos sujeitos.

A escolha do Folclore como eixo temático não se fundamenta apenas em seu valor histórico, mas também em sua capacidade de provocar deslocamentos no modo como compreendemos o corpo, o jogo, a dança e as relações humanas. Suas práticas envolvem gestos, ritmos, cantos e narrativas que produzem sentidos e pertencimentos. Ao serem desenvolvidas na Educação Física, essas manifestações favorecem a criação de vínculos afetivos e simbólicos entre os estudantes e seus territórios culturais.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica ainda pela possibilidade de contribuir com a ampliação do repertório didático dos professores de Educação Física, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que há forte demanda por abordagens sensíveis à diversidade cultural. Trata-se de fomentar práticas que dialoguem com as realidades locais, desestabilizando modelos rígidos de ensino baseados em uniformização de conteúdos e exclusão de saberes periféricos.

Ademais, ao integrar o Folclore como linguagem corporal, estética e política, abrem-se caminhos para a construção de práticas mais engajadas, que estimulam a participação coletiva e reconhecem o valor das múltiplas expressões culturais presentes no cotidiano escolar. A ludicidade das brincadeiras, a simbologia das danças, a musicalidade dos ritmos populares e a circularidade dos festejos populares podem ser mobilizadas de maneira crítica, ampliando o significado das vivências corporais e promovendo experiências de valorização mútua.

Por fim, esta investigação busca não apenas compreender as barreiras enfrentadas pelos professores no trato com o tema, mas propor possibilidades concretas de atuação pedagógica fundamentadas nos aportes do currículo cultural. Ao promover o reconhecimento do Folclore como campo de conhecimento, pretende-se fortalecer as práticas docentes que atribuem sentido ao ensino por meio do corpo, da cultura e da história, abrindo espaço para novas formas de ensinar, aprender e se relacionar com o mundo.

No campo acadêmico, esta pesquisa se propõe a contribuir com o avanço dos estudos que buscam integrar o Folclore à prática pedagógica da Educação Física, área que ainda carece de produções sistematizadas e aprofundadas sobre o tema. Embora existam importantes investigações voltadas à cultura corporal e ao currículo cultural (Neira, 2009; Darido, 2005), observa-se que o Folclore, enquanto campo de saberes populares, permanece marginalizado ou tratado de forma superficial em produções da área, frequentemente associado apenas a datas comemorativas ou atividades recreativas.

Estudos como os de Silvia Pavesi Sborquia e Marcos Garcia Neira (2008) indicam possibilidades e desafios para a inserção das danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física, mas também apontam a escassez de propostas pedagógicas que articulem essas manifestações a uma perspectiva crítica e culturalmente situada. A literatura revela ainda uma predominância de abordagens que tratam o Folclore sob uma ótica tradicionalista ou descontextualizada, sem reconhecer seu caráter político, simbólico e identitário (Brandão, 1986; Ortiz, 1994).

A produção acadêmica que aborda o Folclore na Educação Física ainda é escassa e, quando existente, tende a se restringir a experiências pontuais, frequentemente associadas à

Educação Infantil ou a datas comemorativas. São raros os trabalhos que se debruçam sobre a inserção crítica e contínua do Folclore nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente sob a perspectiva do currículo cultural. Como apontam Sborquia e Neira (2008), é preciso superar práticas pedagógicas que reduzem o Folclore à *performance* estética e ao exótico, reconhecendo-o como expressão viva de saberes, memórias e identidades populares. Essa lacuna evidencia a necessidade de propostas que compreendam o Folclore como parte integrante do cotidiano escolar e da formação cultural dos estudantes.

Assim, a presente investigação pode funcionar como mola propulsora para novas pesquisas e como base para programas de formação continuada que articulem cultura popular, Folclore e prática pedagógica corporal. Ao propor estratégias fundamentadas no Currículo cultural e nos estudos culturais, esta pesquisa contribui para a renovação do campo e para a construção de um referencial que reconhece os saberes populares como parte constitutiva do processo educativo na Educação Física escolar.

Para sustentar a análise crítica acerca da ausência de abordagens consistentes sobre o Folclore na escola, realizou-se um levantamento em documentos normativos que estruturam a educação básica brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O resultado desse levantamento evidencia a fragilidade com que os termos “Folclore” e “cultura popular” são tratados nos marcos legais da educação.

Nos documentos LDB, DCNs e PNE, as expressões “Folclore” e “cultura popular” não são sequer mencionadas, revelando um apagamento institucional das manifestações culturais populares. A BNCC, por sua vez, ainda que traga essas expressões, o faz de forma pontual e periférica. O termo “Folclore” aparece uma única vez, vinculado à área de Artes do Ensino Fundamental II, dentro da habilidade EF69AR33, que propõe a análise de aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, incluindo o Folclore como uma das categorizações (Brasil, BNCC, 2018, p. 211).

Já a expressão “cultura popular” é registrada duas vezes na BNCC: a primeira, no componente curricular de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentro da Unidade Temática Brincadeiras e Jogos. Lá, a habilidade EF12EF01 propõe que os estudantes experimentem e recriem brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (Brasil, BNCC, 2018, p. 225–227). A segunda menção ocorre na área de História, 8º ano, na Unidade Temática “O Brasil no século XIX”, no objeto de conhecimento “A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil” (Brasil; BNCC, 2018, p. 426).

Apesar dessas inserções pontuais, o tratamento conferido à temática é claramente insuficiente para dar conta da complexidade do Folclore como campo cultural e pedagógico. O baixo índice de ocorrência dos termos, aliado à ausência de uma abordagem transversal e articulada com os demais componentes curriculares, indica que o Folclore continua sendo marginalizado nos projetos pedagógicos nacionais. Tal invisibilidade nos documentos oficiais reforça a necessidade de pesquisas que problematizem esse cenário e proponham alternativas fundamentadas para sua inclusão crítica e significativa no currículo escolar.

Uma análise da produção científica realizada por Guterres e Wolffenbütte (2022) demonstra que, embora o interesse pela temática do Folclore tenha aumentado a partir de 2015, sua presença ainda é tímida nos periódicos acadêmicos da área da Educação. O levantamento identificou 45 artigos publicados desde a década de 1960, com maior concentração a partir dos anos 2010. No entanto, apenas três desses trabalhos — o equivalente a 6% — referem-se a pesquisas realizadas diretamente em escolas da educação básica, o que revela uma distância significativa entre os estudos acadêmicos e as práticas pedagógicas cotidianas.

Esse dado reforça o diagnóstico de que o Folclore, mesmo sendo um elemento cultural profundamente enraizado na formação social brasileira, segue sendo pouco explorado de forma crítica no contexto escolar. A falta de investigações com foco aplicado, somada à predominância de abordagens generalistas e descoladas da realidade escolar, faz com que o tema seja frequentemente explorado de forma isolada, desconsiderando os vínculos profundos com os contextos históricos, sociais e com as construções identitárias que o atravessam. Assim, evidencia-se a urgência de investigações que tratem o Folclore como prática cultural relevante, articulada ao cotidiano dos sujeitos escolares e às disputas simbólicas presentes no currículo.

Ainda que esta pesquisa não se proponha a aprofundar o exame das legislações educacionais, é relevante reconhecer o avanço representado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram o Art. 26-A da LDB ao tornarem obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar. Embora essas leis não mencionem diretamente o termo “Folclore”, seu escopo contempla aspectos fundamentais que o compõem — como os saberes orais, as práticas corporais, os rituais, as narrativas e os modos de vida dessas populações — e, por isso, podem ser compreendidas como dispositivos legais que abrem espaço para a abordagem crítica da cultura popular na escola.

O próprio texto legal afirma a necessidade de contemplar “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”, o que inclui manifestações historicamente excluídas dos currículos oficiais e submetidas à lógica de uma cultura dominante que valoriza determinados repertórios em detrimento de outros. Como apontam autores como

Brandão (1986) e Canclini (2008), a cultura popular é historicamente desvalorizada por não se encaixar nos modelos eurocêntricos de conhecimento, mas carrega saberes profundamente enraizados na vivência dos povos, expressando identidades coletivas, resistências e reinvenções.

No entanto, é sintomático que, ao tratar da implementação desses conteúdos no espaço escolar, o texto da LDB destaque especialmente a atuação de áreas como a Educação Artística, Literatura e História, sem mencionar a Educação Física. Isso revela a permanência de uma visão fragmentada do conhecimento, marcada pela dicotomia entre corpo e mente. Tal separação, historicamente construída, contribui para deslegitimar o corpo como produtor de conhecimento e a Educação Física como campo que também participa da construção cultural e identitária dos sujeitos.

Na prática, é comum que professores de Educação Física sejam convocados para desenvolver atividades vinculadas a manifestações culturais, especialmente em datas comemorativas, ainda que nem sempre estejam preparados — ou reconhecidos institucionalmente — para exercer esse papel. Essa contradição denuncia uma lacuna entre a vivência cotidiana da escola e o que é legitimado como conteúdo curricular. Como problematiza Stuart Hall (2006), a cultura não é um conjunto fixo de tradições, mas um campo de disputas e negociações, no qual as identidades são construídas em constante movimento. Ao ignorar o corpo e suas expressões como parte legítima dessa construção, o currículo escolar reproduz silenciamentos históricos e mantém práticas que negam a diversidade cultural dos sujeitos.

Dessa forma, a ausência da Educação Física como área estratégica no tratamento de conteúdos culturais, sobretudo aqueles ligados à oralidade, à gestualidade e à ancestralidade, evidencia a urgência de repensar sua inserção nas discussões curriculares a partir de uma perspectiva crítica e culturalmente comprometida.

Nesse sentido, é indispensável que a cultura popular assuma lugar de representatividade nos espaços escolares, não como elemento decorativo ou episódico, mas como conteúdo significativo, com potência para provocar reflexões, construir vínculos e transformar práticas. É preciso que tenha voz na ação pedagógica cotidiana, rompendo com a lógica da exclusão dos saberes que não pertencem à cultura dominante. O Folclore que se pretende neste estudo não se restringe a lendas e mitos isolados, mas engloba um repertório amplo de expressões que revelam modos de vida, histórias coletivas, sentidos identitários e resistências culturais.

Trata-se do Folclore presente nas danças como o frevo, o samba de roda, o carimbó, o maracatu e o coco, que, mais do que movimentos, são narrativas corporais de pertencimento. Das músicas como as cantigas de roda, emboladas, modas de viola e ladainhas — que traduzem

afetos e vivências cotidianas. Dos folguedos e encenações populares como o bumba meu boi, o pastoril, o cavalo-marinho e o reisado, que integram oralidade, música e corporeidade na preservação de saberes comunitários. Das vestimentas tradicionais dos cangaceiros, dos gaúchos, das quadrilhas juninas, carregadas de simbolismo regional. Das comidas como a feijoada, o acarajé, o barreado e a tapioca, que comunicam hábitos, histórias e territórios. Das narrativas orais como os causos do saci, da Iara, do curupira, que transmitem valores e sabedoria popular. E das festas como o São João, a Congada, o Carnaval ou a Festa do Divino Espírito Santo, que celebram a coletividade, a ancestralidade e a resistência.

Essas manifestações, reconhecidas por pensadores como Câmara Cascudo, expressam o Folclore em sua essência plural e dinâmica, revelando-o como ciência do povo, como campo de saber legítimo que comunica valores, visões de mundo e identidades em constante transformação. Integrar essa diversidade cultural à prática pedagógica, especialmente no contexto da Educação Física, não apenas enriquece o currículo escolar, como também reafirma o compromisso com uma escola que reconhece e valoriza os sujeitos em sua totalidade histórica, social e cultural.

1.5 A dança da pesquisa: metodologia da construção do cortejo

Toda pesquisa dança. Dança nos caminhos traçados entre teoria e prática, dança nas escolhas dos passos metodológicos, dança nos encontros com o campo, com os sujeitos e com as histórias que emergem. A dança da pesquisa não é rígida nem solitária: ela gira ao redor de perguntas, se adapta aos ventos da realidade, escuta o compasso da escuta e se move no ritmo do coletivo. Neste trabalho, a metodologia é compreendida como coreografia viva, uma partitura em construção que articula escuta, sensibilidade e compromisso com a transformação educativa.

Nesta dança, cada gesto importa. Cada resposta, silêncio ou improviso é um passo que carrega história, intenção e afeto. Esta seção, portanto, abre o compasso da metodologia, em que o cortejo ganha corpo e direção, revelando em detalhes os caminhos trilhados entre o chão da escola, a escuta dos professores e os tambores da cultura popular.

1.5.1 A primeira batida: tipo de pesquisa

Esta pesquisa se insere no campo da abordagem qualitativa, reconhecendo que os sentidos não se encerram em números, mas dançam nas palavras, nos silêncios, nos gestos e nos afetos. Como um tambor que pulsa ritmos diversos. O estudo parte da premissa de que o

conhecimento se produz nas relações entre sujeitos e contextos, e que essas relações estão permeadas por cultura, memória, corporeidade e poder. A escola, neste cenário, não é palco neutro, mas território simbólico onde se travam lutas por reconhecimento, visibilidade e pertencimento. Por isso, investigar o Folclore nas aulas de Educação Física exige mais do que descrição: exige escuta sensível e implicação política.

Nesse sentido, reconhece-se a complexidade do campo educacional e a necessidade de compreender os fenômenos em sua dimensão simbólica, relacional e contextual. Nesse percurso, inspira-se na lógica da pesquisa-ação de forma atenuada, não como um modelo rígido a ser seguido passo a passo, mas como um horizonte metodológico que articula teoria e prática, investigação e transformação. Embora não constitua a metodologia central, sua lógica participativa orienta parte do processo de aproximação com o campo e com os sujeitos da pesquisa.

Essa inspiração emerge como um passo de abertura: uma disposição para entrar na roda, co-construir o conhecimento e dançar junto com os professores participantes, e não apenas observá-los à distância. Para Thiollent (1985), a pesquisa-ação é uma forma de investigação social que visa transformar realidades por meio da participação ativa dos sujeitos envolvidos, compreendendo o conhecimento como algo produzido na e pela ação coletiva. Essa concepção oferece uma referência ética e epistemológica importante, ao valorizar o envolvimento direto dos participantes na problematização de suas práticas e na construção de soluções compartilhadas. Nesta investigação, essa abordagem foi assumida de maneira flexível e situada, sem a rigidez dos protocolos clássicos. A formação continuada realizada com professores da rede pública de Volta Redonda representou, nesse contexto, um espaço de escuta, de troca e de reconfiguração dos saberes escolares.

Como estratégia metodológica principal, utilizamos os Estudos de Casos Múltiplos (Yin, 2001), que nos permitiram investigar diferentes realidades escolares, preservando a singularidade de cada uma e possibilitando comparações que ampliam a compreensão sobre a temática. Cada escola, como em um par na dança, traz seu compasso próprio, seus gestos, suas ausências e potências, compondo um mosaico rítmico e plural de práticas e desafios.

Com base no princípio da triangulação de métodos e dados (Denzin; Lincoln, 2006), foram utilizados diferentes instrumentos de coleta, como questionários abertos (Marconi; Lakatos, 2001), aplicados aos professores participantes, e a observação participante, sistematizada por meio de uma ficha de observação construída especificamente para acompanhar os encontros formativos realizados durante o curso. Este último instrumento teve papel fundamental no registro de interações, trocas e experiências que emergiram nos

momentos de formação, movimentos espontâneos que, como na dança improvisada, revelam sentidos profundos.

Portanto, nessa perspectiva de ampliar a tessitura metodológica e respeitar a multiplicidade dos dados, a triangulação de métodos e fontes, conforme propõem Denzin e Lincoln (2006), compreendendo que a realidade educativa é complexa e não pode ser compreendida por uma única lente. Assim, os questionários, a observação participante e os registros da formação foram combinados como fios de uma mesma rede interpretativa. Essa triangulação não é apenas técnica, mas também epistêmica: busca múltiplos olhares, reconhece a incompletude de toda leitura e afirma a riqueza dos encontros pedagógicos como lugares de criação de sentidos.

Sendo assim, seguindo os princípios dos Estudos de Casos Múltiplos, conforme descritos por Yin (2001), cada professor participante, cada fala, cada gesto observado durante o curso compõe um caso singular, inserido em sua própria realidade escolar. A análise em conjunto desses casos permitiu identificar padrões, contrastes e tensões, respeitando as particularidades de cada sujeito e, ao mesmo tempo, construindo uma compreensão mais ampla sobre a temática investigada.

A pesquisa foi realizada no contexto de um curso de formação continuada intitulado *O Folclore nas aulas de Educação Física na perspectiva do currículo cultural*, destinado a professores de Educação Física dos anos iniciais da rede municipal de Volta Redonda – RJ. O curso, além de espaço formativo, configurou-se como ambiente de produção de dados e de circulação de saberes, em que a escuta, a prática e a teoria dançaram juntas em roda. Foi nesse chão coletivo que se revelou a potência do Folclore como conteúdo escolar e expressão de identidades.

Para captar as percepções dos docentes, foram aplicados dois questionários: um Questionário Diagnóstico (Apêndice A), com o objetivo de compreender as perspectivas, práticas e percepções sobre o tema, dos professores; e um Questionário Avaliativo (Apêndice B), com a proposta de compreender as percepções e aprendizados dos participantes, avaliar o curso e identificar possibilidades de aplicação prática. A elaboração desses instrumentos foi fundamentada nas orientações de Marconi e Lakatos (2001), que compreendem o questionário como técnica eficaz para investigação de opiniões e percepções de grupos específicos.

A esses instrumentos, somou-se a observação participante, sistematizada por meio de uma Ficha de Observação (Apêndice C), preenchida em cada encontro da formação continuada. Esse instrumento não se limitou a um registro técnico ou burocrático, mas foi concebido como dispositivo sensível de escuta e análise, voltado para captar os sentidos em movimento na

formação, desde o acolhimento e as primeiras reações dos professores até os momentos de prática, reflexão crítica e propostas pedagógicas.

A ficha permitiu registrar com profundidade os gestos espontâneos, os comentários durante as atividades, os indícios de aproximação entre teoria e prática, bem como os sinais de intenção de mudança nas práticas docentes. Em sintonia com a perspectiva da observação participante, o olhar lançado sobre os encontros não foi distante ou neutro, mas implicado: presença viva, corpo atravessado pela escuta, atento às expressões do coletivo.

Foi por meio desse instrumento que emergiram aspectos subjetivos e contextuais que escapariam aos questionários ou relatórios formais, o que o torna fundamental para o incremento desta dissertação. Ele contribuiu diretamente para revelar as tramas de troca, afeto e construção de sentido entre os professores participantes, compondo uma narrativa densa e situada sobre o Folclore nas aulas de Educação Física.

Por fim, a análise dos dados se inspirou nos princípios da interpretação qualitativa conforme orienta Gomes (2010), entendendo que a análise é menos um método do que um ato de escuta ampliada, de costura entre o dito e o não-dito. Trata-se de mergulhar nos significados, identificar padrões e contradições, e compreender os processos formativos como territórios de disputa simbólica. Analisar, aqui, é também se implicar: é ler com o corpo, interpretar com a escuta e construir conhecimento com os sujeitos da pesquisa. A escolha por essa abordagem dialoga diretamente com os fundamentos da presente pesquisa, que compreende o Folclore como campo cultural atravessado por disputas simbólicas, memórias e identidades em construção. Assim, os dados não serão apenas descritos, mas interpretados à luz de seus contextos, considerando as relações entre cultura, currículo e prática pedagógica.

Assim, esta metodologia se apresenta como um cortejo de sentidos: não linear, mas espiralado; não neutro, mas situado; não técnico, mas comprometido com a transformação. Uma construção que dança entre o rigor da pesquisa e a leveza da roda, entre a sistematização acadêmica e o encantamento da cultura popular.

1.5.2 Passos do ritmo: delineamento da pesquisa

Como num cortejo que se anuncia em passos marcados, cantos entrelaçados e gestos que se respondem em compasso, delinear a pesquisa é coreografar intenções e metodologias em sintonia com os sujeitos, os contextos e os saberes envolvidos. A estrutura investigativa desta dissertação foi traçada para respeitar o tempo das escolas, a singularidade dos professores, a riqueza das culturas populares e a complexidade dos processos educativos. Não há aqui trilhas

lineares, mas caminhos em espiral, entre idas e vindas, observações e escutas, encontros e reinterpretações.

O delineamento metodológico desta pesquisa se organizou a partir de três frentes interligadas: a formação continuada como campo de escuta e ação, os instrumentos de produção de dados e as estratégias de análise e interpretação. Cada uma delas constitui um passo no ritmo da pesquisa, um movimento necessário para que o Folclore, enquanto objeto de investigação, não fosse apenas conteúdo a ser estudado, mas prática viva, vivenciada, problematizada e ressignificada no chão das escolas.

O curso de formação foi o núcleo pulsante desta caminhada, concebido como espaço de escuta, partilha de experiências, construção coletiva de saberes e vivência corporal. Os encontros presenciais (síncronos) articularam momentos de conceituação teórica sobre o tema, danças partilhadas, jogos tradicionais reaprendidos, cantos resgatados e discussões sobre práticas pedagógicas. Complementarmente, os momentos à distância (assíncronos) envolveram leitura de textos, respostas aos questionários e reflexões avaliativas sobre o curso e a prática docente. Assim, a formação assumiu um duplo papel: foi, ao mesmo tempo, intervenção educativa e lócus privilegiado de investigação qualitativa, permitindo compreender sentidos, deslocamentos e (re)construções produzidas no encontro entre professores, saberes e culturas.

O desenho do curso foi fundamentado na perspectiva do Currículo Cultural da Educação Física, conforme propõem Neira e Nunes (2017), e inspirado nos Estudos Culturais, que compreendem a cultura como campo de disputa, identidade e representação (Hall, 2006). A proposta formativa foi atravessada por temas como identidade cultural, práticas corporais populares, crítica ao Folclore estereotipado, e construção de práticas pedagógicas autorais, sempre em diálogo com os contextos escolares dos participantes.

A estrutura da pesquisa foi pensada para se manter aberta, responsiva e sensível aos sujeitos envolvidos. Os professores não foram tomados como fontes de dados, mas como parceiros de reflexão. As práticas que emergiram da formação não foram avaliadas em termos de eficácia, mas interpretadas como narrativas pedagógicas em movimento, que expressam os modos como o Folclore pode habitar a escola quando é tratado com dignidade e profundidade cultural.

Como propõe Gomes (2010), analisar dados qualitativos é um exercício de aproximação, de tradução simbólica e de escuta das múltiplas camadas de sentido que atravessam o discurso e o gesto dos participantes. Neste cortejo metodológico, cada fala registrada, cada movimento vivido e cada silêncio observado se tornaram materiais de reflexão,

não apenas para compreender o objeto de estudo, mas também para tensionar o próprio currículo escolar e sua abertura à diversidade cultural.

Assim, os passos do ritmo delineado por esta pesquisa não seguem uma métrica rígida, mas se fazem no compasso do encontro: entre professor e pesquisador, entre tradição e invenção, entre escola e cultura popular. Um delineamento que pulsa com a vida e que se alinha ao tambor da transformação. Ressalta-se, ainda, que a investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, assegurando o respeito às normativas éticas vigentes. Os documentos comprobatórios encontram-se anexados nos Apêndices: Carta de Apresentação (Apêndice D), Carta de Anuência (Apêndice E), Cronograma (Apêndice F), Declaração de Uso de Dados (Apêndice G), Declaração de Isenção de Custos (Apêndice H), Orçamento (Apêndice I), Folha de Rosto (Apêndice J), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice K), Termo de Confidencialidade (Apêndice L) e Parecer Plataforma Brasil (Apêndice M).

1.5.3 Palco do cortejo: contexto e amostra da pesquisa

Toda dança precisa de um chão. Todo cortejo nasce de um território e se faz com quem topa caminhar junto, mesmo sem conhecer todos os passos. Esta pesquisa se desenhou assim: como uma roda que se abriu no compasso da escuta, na batida dos encontros e no sopro de perguntas que não cabem em solidão. O palco que acolheu este movimento é feito de escolas vivas, de professores em trânsito, de saberes que brotam entre o giz e o tambor, entre a quadra e o corpo que pensa.

Mais que cenário, o contexto da pesquisa é chão de resistência e criação; mais que números, a amostra é feita de presenças comprometidas, de vozes que se entrelaçaram para pensar o Folclore para além das datas festivas. É no entrelaçar desses fios — chão e sujeitos — que este cortejo metodológico ganha forma, substância e sentido. Nos próximos subitens, desdobram-se os territórios que acolheram esta travessia e os sujeitos que com ela dançaram.

1.5.3.1 Territórios da cultura: contexto da pesquisa

Volta Redonda, cidade moldada pelo aço e forjada pelas mãos operárias, também abriga territórios de afetos, memórias e saberes que escapam às engrenagens da indústria. Entre ruas que carregam histórias e escolas que acolhem infâncias plurais, pulsa uma rede municipal de ensino onde se costura, diariamente, a educação possível — aquela que se faz apesar dos limites, movida pelo desejo de transformar. É nesse território, marcado por contradições e potências, que esta pesquisa encontrou abrigo e sentido.

A investigação se enraizou em uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que abriu caminhos para a realização de um curso de formação continuada voltado aos professores de Educação Física dos anos iniciais. A formação não foi enxertada de fora para dentro, mas brotou de dentro do cotidiano escolar, conectando-se às urgências, inquietações e desejos que habitam o corpo docente. Ao ocupar esse espaço real de atuação profissional, a pesquisa evitou o artifício de um laboratório e se afirmou como prática situada.

As escolas que compõem o cenário da pesquisa são múltiplas em suas realidades: há aquelas localizadas em regiões centrais e estruturadas, e outras em bairros periféricos, onde as marcas da desigualdade se fazem mais nítidas. No entanto, em todas, há professores que, entre planejamentos, reuniões e demandas do dia a dia, cultivam resistências. São esses espaços que, mesmo sob pressão das metas e da padronização, abrem brechas para a cultura popular pulsar — ainda que às vezes silenciada, deslocada ou mal compreendida.

Nesse contexto, o Folclore não é lembrança distante, mas corpo presente em manifestações que ainda resistem e reinventam seus sentidos. Volta Redonda abriga expressões culturais que dançam com a memória coletiva e a ancestralidade, como o Jongo DiVolta e o Jongo de Pinheiral, com seus tambores que ecoam saberes africanos e ressoam nas comunidades como canto de pertencimento, e as Folias de Reis são inúmeras, que entre fitas, estandartes e versos, percorrem os bairros como cortejos de fé, celebração e continuidade. Essas manifestações não apenas embelezam o território — elas o denunciam e o anunciam: são pedagogias vivas, que tensionam o currículo e convidam a escola a reconhecer outras formas de saber.

A escolha deste contexto se deu, portanto, não apenas por proximidade geográfica, mas por sua densidade simbólica e política. Volta Redonda não é apenas o lugar onde a pesquisa aconteceu, mas também parte constitutiva do que ela se tornou. O chão que os professores pisam, os sons que ecoam nos bairros, os gestos que atravessam as escolas: tudo isso compôs a paisagem viva do estudo. Um território que, mais do que pano de fundo, foi corpo vibrante da investigação. Um território onde, mesmo entre ruídos de fábrica e demandas burocráticas, ainda se escuta o tambor do jongo e o canto das folias — clamores de uma cultura que insiste em se fazer presença.

1.5.3.2 A roda: amostra da pesquisa

A roda, na tradição popular, é mais que disposição de corpos em círculo: é gesto ancestral de escuta, partilha e criação coletiva. É nela que o canto se espalha, que o tambor

convoca, que o saber circula sem dono fixo. Foi nesse espírito que se formou a amostra desta pesquisa: uma roda de professores que aceitaram o convite para pensar o Folclore não como curiosidade, mas como chão de sentido, como matéria viva da Educação Física escolar.

Dentre os 65 professores de Educação Física dos anos iniciais, 37 docentes participaram do curso de formação. O curso foi realizado em dois dias com grupos diferentes — um grupo com 19 e outro com 18 —, totalizando os 37 participantes da formação. Entre esse número, somente 19 responderam ao Questionário Diagnóstico (Apêndice A), além de 14 completarem o Questionário Avaliativo (Apêndice B), compondo-se, assim, o núcleo mais presente e denso deste cortejo metodológico. Não são números isolados, mas corpos implicados, cada um trazendo sua história, seu ritmo, seus modos de dançar com a docência.

A amostra foi constituída por adesão voluntária, guiada pelo interesse no tema e pela disposição de participar de um processo que envolvia mais do que responder a instrumentos: era preciso estar na roda, deixar-se atravessar, escutar e ser escutado. Cada participante chegou com sua bagagem: alguns já familiarizados com manifestações culturais, que conheciam do território ou da própria vivência, outros surpresos ao descobrir que manifestações que pareciam tão distante passavam por suas histórias e que também podiam ser conteúdo escolar, objeto de reflexão e fonte de inspiração pedagógica.

Nesse coletivo, a diversidade foi potência: havia professores com décadas de atuação e outros em início de carreira; alguns com formações atravessadas pelas artes e culturas populares, outros com experiências mais técnicas e esportivas. Mas todos, em algum momento da formação, deixaram emergir inquietações profundas sobre o modo como o Folclore é tratado (ou silenciado) nas escolas. A roda, portanto, foi espaço de provocação, de revisão de práticas, de reinvenção de sentidos.

Cada professor foi considerado como um caso singular, nos termos dos Estudos de Casos Múltiplos (Yin, 2001), e não como dado isolado ou objeto de estudo. Suas palavras, gestos, reflexões e silêncios foram compreendidos como territórios de saberes em movimento. Nessa roda, o pesquisador também dançou: não como centro ou mediador, mas como parte do coletivo, corpo em escuta, presença implicada. E foi nesse compasso — entre o tambor do jongo, os estandartes das folhas e os passos vacilantes ou seguros dos docentes — que a pesquisa encontrou sua pulsação mais verdadeira: a de uma escola que ainda pode ser lugar de cultura viva, crítica e compartilhada.

1.5.4 Instrumentos de escuta: coleta de dados

Escutar, nesta pesquisa, foi mais do que recolher informações: foi exercício de abertura, de afeto e de presença. Inspirada na triangulação metodológica proposta por Denzin e Lincoln (2006), a coleta de dados foi estruturada sobre três pilares complementares: questionários abertos, fichas de observação e momentos de avaliação reflexiva. Essa estratégia buscou ampliar a profundidade da escuta e fortalecer a consistência interpretativa, respeitando a complexidade da formação docente e dos processos que atravessam a relação entre Folclore e Educação Física.

O primeiro instrumento utilizado foi o Questionário Diagnóstico (Apêndice A), aplicado antes do início do curso de formação continuada. Com base nas orientações de Marconi e Lakatos (2001), o questionário foi elaborado com perguntas abertas, desenhadas para provocar reflexão, incentivar a livre expressão e evitar respostas prontas ou condicionadas. Buscou-se, com isso, acessar o universo simbólico dos professores, seus entendimentos prévios sobre o Folclore, suas experiências escolares e as possíveis aproximações (ou distâncias) com as práticas pedagógicas em Educação Física. Esse primeiro movimento ofereceu pistas valiosas sobre como o tema é percebido no cotidiano docente, revelando lacunas formativas, imagens cristalizadas e possibilidades de discutir o currículo.

A escuta não se restringiu às palavras escritas nos formulários. Durante os encontros presenciais da formação, a presença viva dos professores foi acompanhada pela Ficha de Observação (Apêndice C), construída como um instrumento sensível de registro da experiência em movimento. Mais do que descrever atividades, essa ficha buscou captar os gestos que escapam às palavras: expressões faciais, reações corporais, comentários espontâneos, silêncios cheios de sentido. Ela funcionou como uma lente afinada, que permitiu observar momentos de escuta ativa, de conflito produtivo, de encantamento ou resistência diante das propostas apresentadas. Cada encontro foi registrado com cuidado, respeitando a organicidade do processo e a singularidade de cada grupo.

Ao final da formação, foi aplicado o Questionário Avaliativo (Apêndice B), também construído a partir das diretrizes de Marconi e Lakatos (2001), com perguntas abertas que permitissem aos professores refletirem sobre a experiência vivida, expressar percepções sobre os conteúdos abordados, sugerir melhorias e relatar possíveis ressignificações em suas práticas. Diferente de um instrumento avaliativo tradicional, esse questionário buscou acolher a complexidade dos processos formativos: seus efeitos visíveis e invisíveis, suas dúvidas, aprendizados e atravessamentos.

A triangulação entre esses três instrumentos — diagnóstico, observação e avaliação — possibilitou uma escuta em camadas, onde o que é dito, o que é feito e o que é sentido se

entrelaçam. Conforme apontam Denzin e Lincoln (2006), essa combinação de fontes e métodos não apenas amplia a confiabilidade dos dados, mas também enriquece a compreensão da realidade estudada, respeitando sua natureza plural e contraditória. O cruzamento entre os registros possibilitou identificar convergências e tensões, aprofundar interpretações e evitar reducionismos.

Assim, os instrumentos de escuta desta pesquisa não foram ferramentas isoladas, mas elementos de uma rede interpretativa viva, que respeitou o ritmo do grupo, o tempo da formação e os sentidos que emergiram ao longo do caminho. Escutar, aqui, foi também criar condições para que outras vozes pudessem falar — não apenas sobre o Folclore como conteúdo, mas sobre a escola como território de cultura e identidade, de forma crítica e contextualizada.

1.5.5 Caminhos do cortejo: metodologia de análise de dados

Analisar, nesta pesquisa, é escutar para além do som, ler para além das palavras, perceber os gestos do dizer e os silêncios que tecem sentidos. É caminhar entre as marcas que os encontros deixaram nos corpos, nos cadernos, nas falas e nos olhares. Não se trata de buscar verdades escondidas, mas de acompanhar os fluxos do vivido, como quem lê uma dança, como quem decifra um cortejo em movimento.

Inspirada na abordagem de Gomes (2010), esta pesquisa adota a Interpretação dos Sentidos como metodologia de análise de dados, por compreender que o conhecimento, quando produzido em contextos culturais, não se revela por exatidão, mas por aproximação simbólica. A análise, nesse caso, é menos uma técnica e mais um gesto ético e poético: exige presença, escuta ampliada e sensibilidade para captar os sentidos que emergem da experiência compartilhada.

A interpretação dos sentidos parte do princípio de que os dados não “falam por si” — eles sussurram, vibram, tensionam. São produções humanas, marcadas por contextos, valores, disputas e afetos. Por isso, o que se analisou nesta pesquisa não foram apenas os conteúdos explícitos dos questionários ou os registros objetivos das observações, mas as camadas de significação que atravessam cada fala, cada gesto, cada silêncio. A interpretação ocorreu como um movimento espiralado, que foi e voltou às falas, cruzou registros, confrontou impressões e produziu sentidos em diálogo com os referenciais teóricos que embasam esta dissertação.

O corpus da análise foi composto pelos questionários diagnósticos e avaliativos respondidos pelos professores e pelas fichas de observação preenchidas durante os encontros formativos. A escuta foi feita em camadas: primeiro, respeitando a inteireza de cada narrativa;

depois, buscando recorrências, dissonâncias e ressonâncias entre os diferentes registros. A análise não fragmentou os sujeitos, tampouco engessou os discursos em categorias prévias. Pelo contrário, caminhou na contramão da rigidez, acolhendo a ambiguidade e a multiplicidade como parte constitutiva do processo formativo.

Cada sentido emergente foi interpretado à luz dos campos da cultura, da identidade e da prática docente, considerando os contextos nos quais se produziram. As falas foram tratadas como vozes que revelam modos de ver, de sentir e de agir no mundo escolar. Os gestos observados foram lidos como manifestações simbólicas de aceitação, resistência ou ressignificação. E os registros escritos, como território de memória, projeção e invenção pedagógica.

Assim, os caminhos do cortejo analítico não seguiram trilhas fixas, mas se construíram no compasso da escuta sensível e da leitura crítica. Analisar, aqui, foi andar entre os dados como quem percorre uma estrada de terra: atento às pegadas, às curvas, às marcas do chão e às mudanças de paisagem. Foi nesse trajeto que os sentidos da formação emergiram — não como respostas finais, mas como perguntas em dança, abertas ao movimento e à reinvenção.

1.6 Cantos e histórias: referencial teórico

Este trabalho se constrói no entrelaçamento de vozes que se cruzam como fios de uma rede lançada ao mar da cultura. Seus autores tecem com palavras as malhas que capturam sentidos da identidade, da diferença, da tradição e da modernidade. Nas ondas do tempo, a cultura se move, e, com ela, os sujeitos dançantes das escolas – entre cantos, jogos e corpos em movimento. Assim, este referencial teórico é uma composição polifônica, cujo fio condutor é a compreensão da cultura como campo de disputa e reinvenção, à luz dos Estudos Culturais.

A escolha por Stuart Hall, Néstor García Canclini, Tomaz Tadeu da Silva e outros autores que dialogam com a cultura popular e a educação, como Neira, Brandão, Laraia e Câmara Cascudo, é fruto do compromisso com uma leitura crítica da escola e do currículo. A dissertação se apoia na premissa de que o currículo não é neutro, mas constituído por escolhas políticas, históricas e culturais que determinam o que se ensina e quem pode ser representado nas práticas escolares. Nesse contexto, o Folclore, quando aparece, frequentemente se restringe a datas comemorativas e visões simplificadas, sendo necessário reivindicá-lo como campo de saber legítimo e dinâmico.

1.6.1 Ecos da tradição: conceitos e definições de Folclore

Falar de Folclore é atravessar as veredas da memória coletiva. É escutar as vozes que habitam os quintais, as feiras, os terreiros e os corpos em roda. Mais do que conceito, o Folclore se apresenta como vivência, como forma de saber compartilhada nos gestos, nas palavras, nos cantos, nas danças e nos silêncios de um povo que insiste em existir mesmo diante das forças que desejam apagá-lo.

A palavra Folclore, como se sabe, foi forjada na Inglaterra vitoriana por William John Thoms, em 1846, reunindo os termos folk (povo) e lore (sabedoria) para nomear aquilo que se desejava preservar em meio à industrialização acelerada: os costumes, as crenças, as superstições, os contos e as práticas dos “simples” (Oliveira, 2004). Já em sua origem, o Folclore foi compreendido como algo em risco de desaparecimento, algo que deveria ser recolhido e registrado antes que se perdesse, o que revela uma lógica romântica e conservadora, que o cristaliza no passado.

No Brasil, Luís da Câmara Cascudo foi um dos principais responsáveis por legitimar o Folclore como campo de estudo. Para ele, trata-se da “ciência do povo”, expressão do cotidiano que se inscreve na oralidade, na afetividade e nos modos de viver e fazer do brasileiro comum (Cascudo, 2012). Ainda que importante para a valorização do tema, essa abordagem também se aproxima de um olhar que tende à preservação de um “Folclore puro”, o que, na contemporaneidade, tem sido criticado por intelectuais comprometidos com uma leitura dinâmica e política da cultura popular.

Entre os autores que contribuem para uma compreensão crítica e atualizada do Folclore, Carlos Rodrigues Brandão destaca-se ao questionar as visões que tratam essas manifestações como vestígios estáticos do passado. Em sua perspectiva, o Folclore deve ser compreendido como uma prática viva, continuamente recriada nas interações cotidianas entre indivíduos e grupos. As expressões culturais que emergem dos saberes populares, como os de pescadores, indígenas e camponeses, só permanecem relevantes porque se adaptam, se transformam e se ressignificam no fluxo das relações sociais. Por isso, mais do que uma herança preservada em sua forma original, o Folclore é um processo dinâmico de reinvenção, que se mantém significativo justamente por sua capacidade de se atualizar sem perder o vínculo com suas raízes (Brandão, 1981, apud Sborquia; Neira, 2008).

Nesse sentido, a compreensão do Folclore enquanto prática cultural precisa ser atravessada pela crítica aos dispositivos que o reduzem a caricatura ou espetáculo. Stuart Hall (2006) nos ajuda a entender que a cultura é sempre um campo de disputa, onde diferentes grupos travam batalhas simbólicas por visibilidade, pertencimento e poder. O que se representa como

“popular”, muitas vezes, é filtrado pelos interesses das elites e da mídia, gerando apropriações e apagamentos que desfiguram os sentidos originais dessas expressões.

Néstor García Canclini (2008) complementa essa discussão ao propor a ideia de hibridismo cultural. Para ele, o Folclore não está imune aos cruzamentos e reconfigurações promovidas pelas relações entre tradição e modernidade. As manifestações populares não são puras nem isoladas: são fruto de tensões, negociações e adaptações. Dessa forma, falar de Folclore é também falar de práticas híbridas, produzidas em meio aos fluxos e choques culturais que atravessam as sociedades contemporâneas.

No contexto da escola, essa concepção exige um olhar sensível e político por parte dos educadores. Como afirmam Sborquia e Neira (2008), o currículo escolar tende a privilegiar as danças midiáticas e a reproduzir o Folclore apenas em datas comemorativas, esvaziando seu sentido e reforçando estereótipos. A presença do Folclore na escola, quando ocorre, frequentemente se restringe a um “roteiro de festa”, com roupas remendadas, linguagem caipira forçada e risos domesticados, o que distancia os estudantes das vivências autênticas de suas comunidades e transforma o conhecimento popular em alegoria superficial.

A crítica a essa lógica nos leva a reconhecer o Folclore como campo de produção de identidade, resistência e ancestralidade. Sua dimensão política não está apenas no conteúdo das manifestações, mas nas relações que estabelece com o saber, com a escola e com o currículo. Como observa Oliveira (2004), as tradições populares muitas vezes são retiradas de seu contexto, higienizadas por um olhar erudito e devolvidas às massas em forma de produto. Nesse processo, perdem sua organicidade, seu vínculo com o território e sua função social.

Para a Educação Física, essa discussão é especialmente relevante. Ao integrar o Folclore nas práticas corporais escolares, o professor deve reconhecer que essas manifestações são mais do que formas de movimentar o corpo: são expressões simbólicas, afetivas e históricas. As danças, os jogos e os rituais populares carregam marcas de povos, territórios e memórias, e por isso devem ser tematizados criticamente, com base em sua origem, seu contexto e seus significados socioculturais.

Assumir o Folclore como conteúdo curricular é, portanto, um ato de resistência à homogeneização cultural e uma forma de justiça epistêmica. Como defendem Neira e Nunes (2017), ao fazer “falar” os saberes populares no espaço escolar, o educador contribui para a valorização das culturas silenciadas e para a construção de um currículo mais plural, sensível e comprometido com a diversidade identitária do país.

Em suma, refletir criticamente sobre os conceitos e usos do Folclore na escola é tarefa urgente e necessária. Trata-se de (re)conhecer o Folclore não como herança congelada, mas

como linguagem viva que pulsa nos corpos dos estudantes e nas ruas das comunidades. Uma linguagem que, ao ser escutada e incorporada de forma crítica, pode transformar a escola em território de celebração, pertencimento e dignidade cultural.

1.6.2 Mestres e ritos: Folclore e cultura popular

Falar de Folclore e cultura popular é caminhar por estradas onde o chão é feito de vozes, de passos, de mitos e de pertencimento. É mergulhar em um rio de águas fundas, onde se cruzam o sagrado e o profano, o vivido e o representado, o passado que se reinscreve no presente. Nesse fluxo, a escola tem se mantido à margem, como se o Folclore fosse um fragmento decorativo, e não uma força que pulsa nos corpos, nas ruas e nas comunidades.

O Folclore, longe de ser um apêndice da cultura popular, constitui uma de suas expressões mais profundas e resistentes, sendo uma linguagem que emerge da coletividade e se reinventa continuamente nos ritos, nas celebrações, nas narrativas e nas corporeidades. Como assinala Hall, a cultura popular não é uma forma inferior da cultura dominante, mas um campo de tensão entre resistência e apropriação, onde diferentes grupos sociais disputam sentidos e significados (Hall, 2006 *apud* Sborquia; Neira, 2008).

Contudo, o que se percebe nos currículos escolares é uma presença esmaecida dessas manifestações. Embora a BNCC mencione brincadeiras e manifestações da cultura popular na área de Educação Física dos anos iniciais, tais referências são pontuais e genéricas. Não há um espaço estruturado para que o Folclore seja abordado de forma crítica, viva e situada. A ausência desse tema nos documentos como a LDB, as DCNs e o PNE revelam a marginalização histórica dessas expressões no projeto pedagógico nacional (Brasil, 1996; 2018).

Ao investigar a produção acadêmica sobre Folclore na escola, Guterres e Wolffebütte (2022) observaram que apenas uma parcela mínima dos trabalhos analisados envolvia práticas aplicadas na educação básica. Isso evidencia o distanciamento entre o conhecimento produzido nas universidades e as realidades concretas das salas de aula, especialmente nas escolas públicas, onde o Folclore ainda é reduzido a repertórios festivos e datados.

Entretanto, algumas pesquisas têm buscado romper com essa lógica. Neves e Neira (2020) apontam caminhos para ressignificar o Folclore no ambiente escolar, por meio de práticas pedagógicas que valorizem as memórias comunitárias e os saberes orais. Nessa perspectiva, a escola pode se tornar um território de escuta e celebração da diversidade, articulando os conhecimentos populares com os processos formais de ensino-aprendizagem.

Na prática pedagógica da Educação Física, o desafio é ainda mais urgente. Como destacam Sborquia e Neira, muitas vezes as danças folclóricas e populares são trabalhadas de modo superficial, reforçando estereótipos e restringindo-se a apresentações pontuais. O que se vê, em geral, é a repetição de coreografias descontextualizadas, sem debate, sem escuta, sem reflexão. Para romper com esse modelo, é preciso reconhecer que o corpo que dança também pensa, sente, representa e reivindica (Sborquia; Neira, 2008).

A cultura popular, nesse contexto, deve ser compreendida como uma construção histórica e simbólica, em constante disputa e transformação. A distinção entre o popular e o erudito, muitas vezes reforçada pela escola, não é natural, mas produzida pelas relações de poder que determinam o que pode ou não ser considerado conhecimento legítimo. O currículo, enquanto espaço de negociação cultural, precisa ser tensionado para acolher essas vozes historicamente silenciadas (Santomé, 1998; Hall, 2006).

Assumir essa tarefa implica não apenas reconhecer a pluralidade das manifestações, mas também combater o “daltonismo cultural”, expressão que denuncia a tendência das práticas pedagógicas em homogeneizar a diversidade e tratar todos de forma igual, apagando as singularidades (Sborquia; Neira, 2008). O professor, nesse cenário, deve atuar como mediador de sentidos, promovendo vivências que valorizem a diferença, e não como transmissor de verdades pré-definidas.

Nesse sentido, a proposta do currículo cultural da Educação Física, defendida por Neira, oferece um horizonte potente. Ao entender o currículo como campo político e simbólico, esse referencial propõe a inserção das danças folclóricas e populares como conteúdos que revelam identidades, territórios e lutas sociais. As práticas corporais são tratadas como artefatos culturais, portadoras de sentidos e atravessadas pelas relações de classe, etnia, gênero e território (Neira; Nunes, 2017).

O Folclore, assim, deixa de ser tratado como ornamento curricular e se transforma em possibilidade de construção de sentido, reconhecimento e pertencimento. Ele passa a ser escutado em sua potência educativa e política, em sua capacidade de construir pontes entre o chão da escola e o chão da cultura viva que a circunda. Uma escola que acolhe o Folclore como prática viva não apenas ensina sobre o povo; ela aprende com ele, dança com ele, resiste com ele.

1.6.3 Brincadeiras e saberes: interseção entre Folclore e Educação Física

A Educação Física, quando se encontra com o Folclore, abre espaço para outros sentidos do corpo e do conhecimento. Não se trata apenas de ensinar movimentos, mas de ouvir o que os corpos têm a dizer sobre sua história, seu lugar e sua cultura. É nesse encontro que se revela um campo fértil de experiências pedagógicas que, embora ainda pouco explorado, carrega um imenso potencial formativo, afetivo e político.

Historicamente, essa interseção tem sido negligenciada ou reduzida a momentos pontuais no calendário escolar. O Folclore aparece nas festividades juninas, em atividades coreografadas para apresentações, com gestos ensaiados e identidades encenadas. Nessa lógica, o que poderia ser vivido como cultura, memória e pertença acaba se convertendo em *performance* estereotipada, descolada dos contextos reais dos estudantes e das comunidades que habitam (Sborquia; Neira, 2008).

Superar esse cenário exige compreender o Folclore não como elemento periférico, mas como parte constitutiva da cultura corporal dos povos. A Educação Física, ao trabalhar com danças, jogos, festas e brincadeiras populares, pode se tornar um território potente de valorização dos saberes locais e de ampliação das formas de expressão dos estudantes. O corpo, nesse contexto, é simultaneamente lugar de memória, resistência e criação de sentido.

Diversas experiências pedagógicas vêm mostrando que é possível integrar manifestações como o coco, o jongo, o maracatu ou o carimbó ao cotidiano escolar de maneira crítica e significativa. O estudo de Zandomínegue e Mello (2019) evidencia como, em uma escola pública, projetos que abordaram as culturas populares permitiram aos estudantes não apenas vivenciar danças, jogos e músicas, mas também participar ativamente da construção do conhecimento, articulando saberes da comunidade e da escola. Nessas experiências, as culturas populares deixaram de ocupar um lugar marginal, assumindo-se como eixo estruturante de processos educativos mais amplos e coletivos, nos quais a relação com a comunidade e a valorização da autonomia dos estudantes foram fundamentais.

Essa abordagem exige que o professor de Educação Física se veja também como mediador cultural, capaz de promover o encontro entre o currículo escolar e os territórios simbólicos dos sujeitos. O jogo, a roda, o ritmo e o canto deixam de ser apenas estratégias didáticas e passam a ser compreendidos como práticas sociais que comunicam valores, histórias e modos de vida. Como propõe Neira, é necessário construir um currículo que reconheça a cultura corporal como produção social, atravessada por identidades, contextos e conflitos (Neira; Nunes 2009).

Nesse sentido, a proposta do Currículo Cultural contribui com uma perspectiva que rompe com o reducionismo técnico e com a lógica meritocrática ainda presente na Educação

Física escolar. Ao invés de classificar, padronizar ou hierarquizar os corpos, essa abordagem busca tematizar práticas que possibilitem o diálogo entre diferentes saberes e culturas, abrindo espaço para a diversidade e para o dissenso criativo (Neira; Nunes, 2017).

Também os estudos culturais oferecem ferramentas importantes para essa discussão. Stuart Hall (2006) nos lembra que toda prática cultural é marcada por disputas simbólicas e que a escola, enquanto instituição cultural, pode tanto reproduzir as hierarquias quanto desestabilizá-las. Ao incorporar o Folclore como prática viva e plural nas aulas de Educação Física, o professor atua diretamente na disputa pelos sentidos do corpo, da identidade e do pertencimento.

Essa incorporação, porém, exige uma escuta atenta dos territórios que a escola habita. Os saberes populares não devem ser transpostos como conteúdo pronto, mas traduzidos a partir do diálogo com a realidade dos estudantes. Isso implica acolher as brincadeiras que eles trazem do recreio, as danças das festas do bairro, os ritmos que tocam em suas casas. Trata-se de reconhecer que o conhecimento também mora nos becos, nas rodas de samba e nas histórias contadas por avós.

Por isso, trazer o Folclore para a Educação Física não é só uma escolha pedagógica, é um ato político. É afirmar que todos os corpos são dignos de serem representados no currículo. É oferecer aos estudantes a oportunidade de se reconhecerem nas aulas, de perceberem que aquilo que vivem fora da escola também pode ser valorizado dentro dela. Como bem apontam os autores da área, esse movimento tem o poder de transformar o cotidiano escolar em espaço de criação, de memória e de luta por justiça cultural (Sborquia; Neira, 2008; Oliveira, 2004).

O Folclore, então, não é apenas conteúdo: é forma de habitar o mundo. Na Educação Física, ele pode ser vivido como canto de resistência, como dança de ancestralidade e como brincadeira que ensina. Que as práticas pedagógicas inspiradas na cultura popular não sejam apenas repertório, mas também gesto de escuta, de pertencimento e de reinvenção.

1.6.4 Tramas e cantos

Stuart Hall nos ajuda a compreender que identidade não é um ponto fixo de origem, mas uma construção discursiva, histórica e relacional. Para ele, “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (Hall, 2006, p. 8), e isso nos obriga a repensar as noções essencialistas de sujeito e de cultura. O sujeito contemporâneo, diz Hall, é como uma “celebração móvel” (Hall, 2006, p. 12), assumindo múltiplas identificações ao

longo da vida. Esse movimento contínuo, fluido e por vezes contraditório, impacta diretamente a maneira como os sujeitos se reconhecem ou são reconhecidos na escola.

Ao compreendermos o sujeito como resultado de processos de representação, entramos em contato com o cerne dos Estudos Culturais: o poder de significar. Kathryn Woodward (2009, p. 18) nos lembra que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. Assim, abordar o Folclore nas aulas de Educação Física a partir de uma perspectiva de currículo cultural significa reconhecer seu potencial como ferramenta pedagógica e expressão política, capaz de confrontar lógicas hegemônicas, valorizar saberes historicamente marginalizados e promover a construção de identidades culturais mais críticas, plurais e representativas.

Nesse processo de compreensão das manifestações culturais, Néstor García Canclini chama atenção para a inadequação das classificações rígidas entre os diferentes domínios culturais. Segundo o autor,

assim como não funciona a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo não estão onde estamos habituados a encontrá-los. É necessário demolir essa divisão em três pavimentos, essa concepção em camadas do mundo cultural, e averiguar se sua hibridação pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente: a história da arte e a literatura que se ocupam do culto, o Folclore e a antropologia, consagrados ao popular; os trabalhos sobre comunicação, especializados na cultura massiva (Canclini, 2008, p. 19).

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender o Folclore não mais como uma manifestação isolada de um passado distante, mas como parte de um processo de cruzamento entre saberes e linguagens, no qual o popular dialoga com outras dimensões culturais e desafia os compartimentos fixos impostos pelas classificações disciplinares. Essa abordagem abre espaço para que o Folclore, inserido nas práticas escolares, possa ser entendido como um saber híbrido, ativo e politicamente relevante.

É nesse horizonte que a reflexão de Luís da Câmara Cascudo se torna particularmente significativa. Diferente das visões que restringem o Folclore a um conjunto de tradições cristalizadas no passado, ele o interpreta como um fenômeno vivo, que atravessa o cotidiano das pessoas nas mais diversas expressões da cultura. O Folclore, segundo essa perspectiva, não se limita a manifestações específicas ou datadas, mas se espalha pelos modos de agir, falar, celebrar, comer e conviver, fazendo parte das experiências coletivas de forma natural e contínua. Trata-se, portanto, de um conhecimento que nasce da convivência, sustentado pela repetição e pela transmissão intergeracional, conferindo-lhe um caráter orgânico e profundamente enraizado nas dinâmicas sociais (Cascudo, 2012).

Carlos Rodrigues Brandão também contribui para ampliar o entendimento sobre os saberes populares ao destacar que eles não devem ser medidos a partir dos critérios das epistemologias escolares tradicionais. Em sua perspectiva, esses conhecimentos não são inferiores, mas distintos, pois derivam de experiências e formas de viver que seguem outras racionalidades, construídas na coletividade e na vivência cotidiana. Ao incorporar o Folclore como conteúdo em uma proposta de currículo cultural, reconhece-se a legitimidade dessas formas de saber e reforça-se o compromisso com a valorização dos sujeitos históricos que os produzem – sujeitos que, frequentemente, permanecem invisíveis nas práticas educativas formais (Brandão, 1994).

A reflexão de Roque de Barros Laraia contribui para romper com visões estáticas sobre a cultura, destacando seu caráter dinâmico, simbólico e em constante transformação. Ao abordar a cultura como um processo vivo, ele mostra que a tradição não deve ser vista como algo contrário à mudança, mas como parte integrante dela. Essa compreensão permite reconhecer que práticas como a ciranda, o coco ou o jongo, quando inseridas no espaço escolar, não representam meramente um retorno a tempos passados. Ao contrário, elas abrem caminhos para a reinvenção de sentidos, criando oportunidades de construção de pertencimento e valorização da diversidade cultural no presente (Laraia, 2006).

A escola, nesse contexto, pode ser compreendida como um dos territórios onde se travam batalhas simbólicas sobre o que deve ser ensinado e valorizado. Tomaz Tadeu da Silva afirma que “os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade” (Silva, 2010, p. 135). É nesse campo que o Folclore precisa deixar de ser tratado como curiosidade e se afirmar como campo de saber que envolve corpo, história, política e afetividade.

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo não é um espelho da realidade, mas um artefato cultural construído. Como reforça Silva (2010, p. 135), “o conteúdo do currículo é uma construção social”, e por isso mesmo ele deve ser tensionado, revisado e aberto à pluralidade dos saberes populares. Incorporar o Folclore de forma crítica e representativa é abrir espaço para que as crianças e jovens possam se ver no currículo, reconhecer suas histórias e valorizar as memórias de suas comunidades.

Canclini reforça essa visão ao afirmar que “nunca houve tantos músicos populares, nem semelhante difusão do Folclore, porque seus produtos mantêm funções tradicionais e desenvolvem outras modernas” (Canclini, 2008, p. 22). Essa constatação serve de alerta para que a escola não negligencie o potencial pedagógico do Folclore. Ele não é apenas um resquício

da cultura do interior, mas uma linguagem que continua pulsando nos bairros periféricos, nas festas populares, nas rodas de capoeira e nas celebrações religiosas.

Hall, ao tratar da “crise de identidade” (Hall, 2006, p. 9), nos lembra que vivemos tempos de instabilidade simbólica. Por isso, o currículo escolar precisa ser sensível às múltiplas formas de expressão que emergem da vida cotidiana dos estudantes. Trabalhar com o Folclore, nesse sentido, é uma forma de produzir pertencimento, dar visibilidade às vozes invisibilizadas e afirmar que todos os corpos têm o direito de dançar a sua cultura.

Quando o professor de Educação Física propõe uma roda de jongo ou um cortejo com tambores e danças, ele está, conscientemente ou não, disputando o campo simbólico da escola. Está dizendo que o conhecimento não é apenas o que vem dos livros didáticos ou das normas disciplinares, mas também aquilo que vem da rua, da roda, do terreiro, da tradição reinventada. Como afirma Canclini (2008, p. 22), “hoje existe uma visão mais complexa sobre as relações entre tradição e modernidade”, e é nesse entremeio que se constrói um currículo mais justo e plural.

Nesse percurso, a noção de “identidade relacional” de Woodward (2009, p. 9) também se faz presente. A identidade depende da diferença, e é no reconhecimento do outro, do diverso e do contraditório, que se forma um sujeito mais consciente de si e do mundo. Ao introduzir o Folclore de forma crítica nas aulas, o professor favorece o encontro com a alteridade e estimula o diálogo entre culturas.

É nesse contexto que o currículo cultural da Educação Física emerge como proposta que tensiona a lógica homogeneizadora ainda presente nas práticas escolares. Neira e Nunes (2017, p. 40) afirmam que “o currículo cultural da Educação Física promove atividades de ensino para aprofundar os conhecimentos e ampliar o acesso a significados distintos sobre a prática corporal ou seus praticantes”. Essa abertura aos múltiplos sentidos da cultura corporal oferece aos estudantes a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos históricos e produtores de cultura, deslocando-se da condição de simples reprodutores de conteúdo.

Tal movimento só é possível porque o currículo é compreendido, conforme expressam os autores, como “um espaço-tempo de fronteiras culturais, em que sujeitos diferentes interagem [...] um complexo de forças, que envolve diversos sujeitos e perspectivas em disputa” (Neira; Nunes, 2017, p. 31). Esse campo de disputa simbólica é onde se decide o que é ensinado, o que é legitimado e o que é silenciado. É onde danças, ritmos e saberes populares reivindicam lugar de fala, presença e permanência.

A dança, nesse cenário, não é mera atividade de celebração, mas artefato cultural dotado de linguagem própria. “A dança como manifestação cultural é um artefato produzido pela

gestualidade sistematizada, passível, portanto, de tematização no interior do currículo da Educação Física” (Snoquia; Neira, 2008, p. 81). Dançar, portanto, é também significar, narrar, tensionar. É inscrever no corpo uma memória coletiva e projetar no espaço escolar sentidos que muitas vezes foram negados ou apagados.

Contudo, esse gesto pedagógico exige que se ultrapasse o tratamento superficial dado à dança e ao Folclore nas escolas. Sborquia e Neira (2008, p. 81) alertam que, “mesmo quando o professor tenta romper com as ‘dancinhas’ de datas comemorativas para abordar as danças folclóricas, por exemplo, o processo educativo praticamente se isenta de qualquer reflexão mais profunda”. A superficialidade pedagógica, muitas vezes travestida de valorização cultural, reforça estereótipos e distancia os estudantes das experiências reais e simbólicas que o Folclore pode oferecer.

Por isso, problematizar é uma atitude fundamental. “Problematizar implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade [...] abre-se espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas” (Neira; Nunes, 2017, p. 36). Quando o professor propõe que o jongo, o bumba-meu-boi, o maracatu ou o carimbó sejam tematizados, ele não está apenas ensinando passos, mas abrindo espaço para que essas expressões sejam interpretadas, questionadas, ressignificadas.

Ressignificar, como destacam os autores, “implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural” (Neira. Nunes, 2017, p. 40). No chão da escola, essa prática pode se manifestar na reelaboração coreográfica feita pelos estudantes, na reinvenção de cantos, no uso de figurinos que dialogam com a contemporaneidade, ou ainda na produção de novas narrativas sobre o que é dançar e para quem se dança.

A resistência à homogeneização também se revela no reconhecimento de que “as manifestações populares despontam como um elemento de resistência, uma vez que ao preservar as identidades locais com suas danças, costumes e valores, funcionam também como resistência à homogeneização” (Sborquia. Neira, 2008, p. 89). O Folclore, enquanto prática viva, não se resume a um passado intocado, mas se refaz continuamente nos territórios onde pulsa a vida popular.

Neste sentido, ao colocar a dança popular em cena, o professor de Educação Física atua politicamente. Ele posiciona seu currículo como um território onde se afirma a diversidade e onde o corpo, antes domesticado por lógicas tecnicistas, torna-se lugar de expressão, de memória e de invenção. Como bem afirmam os autores, “a vivência tem caráter de ligação

imediate com a vida [...] ela é sempre vivenciada por alguém” (Neira; Nunes, 2017, p. 39), o que remete à necessidade de que a escola seja espaço de experiências autênticas, sensíveis e transformadoras.

Por fim, assumir essa perspectiva implica desnaturalizar discursos, romper com a lógica da neutralidade e atuar na disputa pelos sentidos da cultura no currículo. Tal qual a festa junina escolar, que “bem ilustra as diversas formas assumidas pela luta cultural: incorporação, distorção, resistência, negociação e recuperação” (Sborquia; Neira, 2008, p. 89), cada aula pode ser um palco onde a cultura popular se reinventa e se afirma como resistência, presença e potência.

1.7 Ensaio para a festa: estrutura do produto

Ensaiai para a festa é, antes de tudo, um gesto de respeito com o rito e com o coletivo. É preparar-se para o encontro com o outro, com o saber, com o movimento, com a memória. Neste trabalho, o ensaio se faz proposição pedagógica: delineia-se aqui o produto educacional desta pesquisa, batizado como “Curadoria de Recursos Didáticos — Folclore em Movimento na Educação Física”, um recurso pedagógico-formativo digital, construído para ampliar as possibilidades de atuação docente nas aulas de Educação Física dos anos iniciais, tendo o Folclore como eixo articulador e potente.

O produto nasce do desejo de disponibilizar aos professores da rede pública um acervo vivo de materiais didáticos — experiências, práticas, textos, sons e imagens — que reconheçam a riqueza do Folclore enquanto campo fértil de expressão cultural, identidade e resistência. Mais do que reunir conteúdos, a proposta assume a perspectiva de curadoria colaborativa, em que cada educador é convidado a não apenas consultar, mas também a alimentar e reconfigurar o material, num processo formativo contínuo.

A ferramenta digital escolhida para estruturar esse espaço de troca é o Padlet, uma plataforma virtual que foi organizada em colunas que permite postagem de textos, vídeos, áudios, imagens e links de forma intuitiva e dinâmica. Essa escolha não é meramente técnica, mas político-pedagógica: ao apostar em um recurso acessível, gratuito e colaborativo, reafirma-se o compromisso com a democratização do conhecimento e com a valorização dos saberes docentes, muitas vezes marginalizados nas práticas formativas tradicionais.

O produto se configura, portanto, como um ambiente de aprendizagem e compartilhamento em constante expansão, que poderá ser utilizado por encontros formativos quanto após a conclusão desses encontros. Essa continuidade é fundamental para sustentar os

vínculos construídos e manter em movimento a roda de saberes que se propõe com a formação. O Padlet, nesse contexto, torna-se ferramenta de registro, pesquisa e expressão docente.

A estrutura do mural foi organizada em colunas temáticas, cada uma dedicada a uma dimensão do trabalho com o Folclore nas aulas de Educação Física: danças, brincadeiras, cantigas, artes visuais, textos teóricos, materiais de planejamento, sugestões de leitura, experiências docentes e contribuições abertas. Cada coluna funciona como um barracão cultural digital, em que os professores podem aportar e acessar recursos, inspirando-se mutuamente e fortalecendo suas práticas.

Trata-se de uma forma de articular o saber acadêmico com os saberes da experiência, como defende Nóvoa (2009), promovendo uma formação em que o professor é sujeito ativo, e não mero receptor de conteúdos. O Folclore, por sua vez, é compreendido aqui como manifestação viva, plural, em constante recriação, profundamente enraizada nas dinâmicas culturais do cotidiano e nas práticas sociais. Assim, a curadoria do material busca superar visões simplificadas ou estereotipadas do Folclore, frequentemente reduzidas a datas comemorativas ou encenações descontextualizadas, apresentando-o como conteúdo potente, crítico e formador no currículo cultural, conforme propõem Neira (2009) e Brandão (2006).

O Padlet assume, ainda, uma função estético-formativa: ao incluir vídeos de danças, áudios de cantigas, imagens de produções artísticas e relatos de práticas, o recurso convida os docentes a experimentarem o Folclore com todos os sentidos, ativando sensibilidades e corporeidades que nem sempre cabem nos moldes rígidos dos planejamentos escolares. É um convite à festa como forma de conhecimento, à experiência como território de aprendizagem.

Nesse sentido, o produto educacional configura-se como uma ação de formação continuada crítica, alinhada ao paradigma da escola como espaço de cultura e à necessidade de reconstrução do currículo a partir das realidades locais e dos saberes populares (Canclini, 2009; Hall, 2006). A curadoria digital responde, assim, a uma das principais lacunas identificadas na pesquisa: a escassez de materiais didáticos contextualizados e críticos para o trabalho com o Folclore na Educação Física escolar.

Ao mesmo tempo em que fornece suporte técnico e conceitual para o professor planejar suas aulas, o recurso abre espaço para a invenção pedagógica, para que cada educador adapte os conteúdos ao seu contexto, aos seus estudantes, às culturas presentes em sua escola. O Padlet, por sua flexibilidade, permite essa mediação entre o comum e o singular, entre a referência e a criação, entre o coletivo e o território.

Por fim, este ensaio para a festa não pretende encerrar a dança, mas justamente iniciá-la. O Padlet não se conclui com esta dissertação: ele se propõe como instrumento vivo,

disponível e atualizável, que pode seguir em movimento à medida que mais vozes se somarem, mais práticas se desenharem, mais escolas se abrirem para a potência cultural do Folclore. Que este produto não seja um ponto final, mas uma pausa musical entre um passo e outro — um tambor que segue vibrando nas mãos e corações dos professores em formação.

2 RODAS QUE SE ABRIRAM – ANÁLISE DOS ENCONTROS

Este capítulo apresenta a análise dos encontros formativos a partir de uma escuta atenta e comprometida com o sentido das falas e ações observadas. Consideram-se não apenas os conteúdos explicitados, mas também os gestos, pausas e entonações que marcam as interações. Cada registro é entendido como portador de memórias e experiências que, ao serem compartilhadas, contribuem para a construção coletiva de saberes. O objetivo é evidenciar como essas manifestações se articulam, compondo um panorama rico para a compreensão do processo formativo.

Inspirada nos princípios da interpretação qualitativa conforme orienta Gomes (2010), a análise aqui proposta não se pretende neutra ou distanciada. Pelo contrário, ela se configura como um gesto de aproximação radical. Não se trata de aplicar um método como se ajustássemos uma receita sobre os dados, mas de mergulhar nos sentidos que emergem dos gestos, das falas, dos risos, das hesitações, das partilhas — daquilo que vibrou na roda.

Analisar, neste contexto, é costurar sentidos entre o dito e o não-dito, é escutar com o corpo e interpretar com o coração atento às tensões e contradições que atravessam o cotidiano escolar. É compreender que os processos formativos são também territórios de disputa simbólica, onde vozes ora silenciadas, ora tensionadas, buscam reconhecimento, espaço e pertencimento. Como afirma Gomes (2010), a análise qualitativa é menos um caminho fechado e mais um processo artesanal, feito de escuta ampliada e disposição dialógica.

Nesta pesquisa, que toma o Folclore como campo cultural em constante disputa e (re)invenção, a análise se faz inseparável da implicação política e epistemológica. O que está em jogo não é apenas compreender o que os professores disseram, mas o que atravessa suas falas: suas experiências formativas, os apagamentos e resistências, os sentidos que constroem para o currículo, para a cultura e para a prática pedagógica.

É nessa chave que os dados aqui apresentados não serão apenas descritos, mas interpretados à luz de seus contextos. Buscaremos identificar padrões, tensões, deslocamentos e possibilidades — fios que tecem o complexo tecido da formação docente em diálogo com o Folclore. Uma escuta que se compromete não apenas com o que se fala, mas com o que pulsa por detrás das palavras, nas entrelinhas da prática e no corpo das experiências.

Como nos lembra Stuart Hall (2006), toda identidade é construída em meio a processos históricos e culturais, nunca estática, sempre em movimento. Do mesmo modo, as falas dos professores aqui reunidas devem ser lidas como narrativas em fluxo — marcas de um tempo e de um espaço que interpelam a escola, o currículo e a docência.

Este capítulo, portanto, é convite e travessia. Convida à escuta atenta das rodas que se abriram e propõe uma travessia analítica por entre vozes, cantos, silêncios e perguntas que ecoaram nos encontros formativos. É tempo de escutar o primeiro toque.

2.1 Ecos do primeiro toque: percepções iniciais dos professores

Antes que os encontros se firmassem como roda viva de trocas, danças, risos e aprendizados, lançamos mão de uma escuta inaugural: o questionário diagnóstico. Esse instrumento foi pensado não como um formulário frio ou burocrático, mas como um convite à expressão — um chamado para que os professores deixassem emergir suas experiências, inquietações e sentidos sobre o Folclore nas aulas de Educação Física.

Esse primeiro toque — suave, mas revelador — alcançou 19 professores da rede municipal de Volta Redonda, todos atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Juntos, eles representaram 22 escolas diferentes, de um total de 40 existentes na rede. Ou seja, mais da metade do território educativo foi simbolicamente tocado por essa escuta inicial.

Ao percorrer os dados, percebemos que a experiência docente estava também entrelaçada à diversidade de trajetórias, pois 10 professores disseram ter entre 4 e 7 anos de atuação na área; 5 professores estavam nos seus primeiros 3 anos de caminhada; 4 professores já contavam com mais de 10 anos de estrada na Educação Física escolar.

Esses números não são meras estatísticas: eles revelam maturações distintas, olhares que variam entre a descoberta e o recomeço, entre a dúvida e a persistência. Uma composição plural de saberes e vivências, que enriquece o campo da formação continuada.

No entanto, um dado sobressaiu com força e gerou eco inquietante: 17 dos 19 professores afirmaram nunca ter participado de nenhuma formação sobre cultura popular ou Folclore. Apenas dois relataram algum tipo de vivência formativa: um deles no Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA), com o curso *Folclore Nacional e Internacional*; o outro, na própria Secretaria Municipal de Educação, embora sem especificar o nome do curso.

Essa ausência formativa ressoa como silêncio prolongado nas políticas públicas de educação continuada — um silêncio que, por vezes, se transforma em invisibilidade do tema no cotidiano escolar. O Folclore, tantas vezes reduzido a cartazes temáticos no mês de agosto, parece não ter encontrado ainda seu espaço de direito nas formações docentes.

E é justamente aí que reside a potência do curso proposto: ao reconhecer o Folclore como expressão viva, múltipla e dinâmica da cultura popular, busca-se superar as amarras da abordagem estereotipada — aquela que se esgota em lendas e fantasias — para abrir caminho

ao currículo que pulsa, que valoriza as memórias coletivas, que reconhece os saberes dos territórios e que convida o corpo à partilha e ao pertencimento.

Neste primeiro contato, portanto, a escuta dos professores já nos provoca a pensar: quais histórias de formação silenciaram o Folclore? Que vozes e danças foram deixadas à margem nos processos formativos? E sobretudo: que caminhos podemos (re)abrir juntos para que o Folclore se inscreva no currículo como presença viva e crítica?

Este é o início do nosso caminhar analítico. Como numa ladainha que se anuncia com o toque do pandeiro, seguimos escutando os passos dos professores — atentos aos detalhes, às pausas, aos improvisos — na esperança de que cada fala traga em si a semente de um novo ciclo.

Ainda na vibração do primeiro toque, adentramos agora uma das passagens mais reveladoras deste diagnóstico inicial: a seção dedicada ao “Conhecimento sobre o Folclore”. Foi como abrir uma nova roda dentro da roda — um círculo de palavras que buscou dar forma ao que os professores compreendem quando ouvem a palavra Folclore. E o que ecoou não foi uma resposta única, homogênea, mas uma constelação de sentidos, tensionamentos e silêncios que revelam as camadas simbólicas que envolvem esse campo cultural.

A pergunta disparadora — “O que é Folclore para você?” — produziu 19 respostas, e cada uma delas, à sua maneira, revelou um fragmento do imaginário formativo que habita os discursos docentes. Ao costurarmos essas falas, identificamos três grandes núcleos de sentido que nos ajudam a compreender os caminhos (e desvios) dessa concepção.

O primeiro núcleo remete ao Folclore como tradição cultural — um saber ancestral, passado de geração em geração, marcado por práticas coletivas, memórias e símbolos compartilhados. Expressões como “conjunto de tradições”, “cultura de um povo”, “manifestações transmitidas de geração em geração”, “comunidade tradicional”, “representações simbólicas transtemporais”³ revelam um reconhecimento do caráter cultural e histórico do Folclore. Aqui, o Folclore emerge como força de continuidade, elo entre o passado e o presente, como memória viva e situada.

Um segundo núcleo aproxima o Folclore de suas formas expressivas mais visíveis — danças, lendas, festas, músicas, culinária, brincadeiras. Tais elementos foram frequentemente

³ Optou-se por não identificar individualmente os participantes da pesquisa, mesmo com o uso de nomes fictícios. Reconhece-se que essa decisão configura uma limitação metodológica, pois impede acompanhar como determinadas perspectivas se distribuem entre os sujeitos. No entanto, a ênfase desta investigação não recai sobre a comparação individual, mas sobre os sentidos coletivos produzidos e sobre as demandas que o fazer pedagógico enfrenta diante da força da cultura hegemônica. O foco, portanto, desloca-se das trajetórias pessoais para os tensionamentos estruturais e culturais que atravessam o campo educativo, buscando compreender menos “quem disse” e mais “o que se revela” sobre as práticas e desafios da docência com a temática folclore.

citados, reafirmando o que Câmara Cascudo (1984) já apontava ao destacar que o Folclore costuma ser apreendido pelas suas manifestações mais espetaculares ou ilustrativas. Isso não é um problema em si, mas revela uma ênfase na superfície da cultura, muitas vezes desvinculada de seus contextos sociopolíticos, simbólicos e afetivos.

Essa tendência se expressa, por exemplo, quando um dos professores define o Folclore como “conjunto de manifestações culturais populares, como lendas, danças, músicas, festas, culinárias, entre outras”, ou ainda quando outro docente afirma que trabalha o tema “É toda manifestação corporal englobando brincadeiras, dança e gestos de nós indivíduos”. Essas falas evidenciam que, embora haja um reconhecimento da diversidade das expressões folclóricas, o foco recai majoritariamente sobre os aspectos mais visíveis e recreativos da cultura popular, o que pode limitar sua compreensão como campo de disputa, memória e identidade.

Um terceiro grupo de respostas, minoritário, mas potente, sugere um olhar mais elaborado e crítico. Notadamente, a resposta que compreende o Folclore como “um conjunto simbólico de representações que carrega em si valores de uma comunidade de forma transtemporal e lúdica, rompendo com a perspectiva linear da temporalidade”, abre uma fresta epistemológica para compreensões mais complexas e plurais do Folclore, não como passado distante sem conectividade, mas como linguagem viva, campo de disputa e criação coletiva. É nesse sentido que autores como Hall (2006) e Canclini (2008) nos inspiram a pensar a cultura como arena em permanente transformação, em que o popular não é dado, mas construído em meio a tensões, ressignificações e embates simbólicos.

Por outro lado, também ecoaram respostas mais reducionistas, que restringem o Folclore às “lendas”, aos “mitos populares” ou às “festas culturais”, revelando a força de um modelo escolar ainda preso à lógica da comemoração episódica, que limita o Folclore ao calendário e às cartolinas. Essa limitação não deve ser lida como falha individual, mas como sintoma de uma formação inicial e continuada que, historicamente, negligenciou o Folclore enquanto conteúdo crítico, corporal e político dentro do currículo.

Essas primeiras respostas nos convidam a refletir: de que maneira o Folclore é ensinado (ou não) na formação docente? Quais saberes populares são legitimados na escola e quais são excluídos? E mais: como transformar esse imaginário para que o Folclore se torne experiência viva e crítica, e não apenas lembrança ilustrada?

Estas perguntas nos impulsionam a seguir escutando. Ainda dentro desta seção, trataremos, nas próximas páginas, os ecos das práticas docentes e as percepções sobre as potencialidades e os desafios do trabalho com o Folclore nas aulas de Educação Física. Pois, se já sabemos o que os professores pensam sobre o tema, resta agora entender: como isso se

materializa — ou se esvanece — nas práticas pedagógicas cotidianas? Seguimos em roda, escutando o que ainda há por dizer.

Ao prosseguir na escuta do diagnóstico, voltamo-nos à pergunta: “Quando ou onde você aprendeu sobre Folclore?”. Uma questão aparentemente simples, mas que, quando acolhida com escuta sensível, revela rastros de formação, silêncios institucionais e apagamentos simbólicos.

As 19 respostas recebidas apontaram majoritariamente para dois espaços clássicos de formação: a escola básica e o ensino superior, sobretudo a graduação em Educação Física. Termos como “*ensino fundamental*”, “*escola*”, “*faculdade*”, “*pós-graduação*” e “*magistério*” surgem como marcos institucionais da memória dos professores. Em menor escala, surgiram ainda menções a “*livros*”, “*pesquisas*”, “*leituras*”, ou referências mais afetivas, como “*vivências com os pais*”.

À primeira vista, esse dado parece confirmar a presença do Folclore no processo de escolarização. No entanto, ao escavarmos um pouco mais essas respostas, ecoam contradições significativas. Alguns professores que demonstraram em suas definições uma compreensão mais ampla do Folclore — como campo simbólico, identitário e em disputa — restringem sua origem formativa a espaços escolares ou acadêmicos formais, esquecendo, ou deixando à margem, as vivências comunitárias, as rodas de histórias, os quintais, as festas de bairro, os cantos de trabalho, as brincadeiras de rua, os corpos em festa.

É como se o próprio Folclore, que é, por essência, um saber popular, oral, coletivo e vivido, fosse, paradoxalmente, compreendido como algo aprendido apenas nos espaços da escola ou da universidade. Um dado que, mais do que surpreender, revela um processo de escolarização da cultura popular, onde o Folclore é, muitas vezes, traduzido em conteúdo, mas esvaziado de contexto, sentido e corpo.

Como nos alerta Carlos Rodrigues Brandão (1986), o saber popular não se aprende com provas e cartilhas, mas com “ouvidos atentos, olhos abertos e corpo disponível”. A ausência de referências aos territórios comunitários, aos mestres populares, às experiências informais, aponta para um modelo formativo que pouco reconhece os saberes que emergem fora dos muros escolares, reforçando uma lógica que legitima apenas o conhecimento autorizado, acadêmico, normatizado.

Esse recorte das respostas nos coloca diante de uma tensão epistemológica: Como reconhecer e valorizar o Folclore como expressão viva da cultura popular se nossa própria formação o prende a espaços formais e eurocentrados de saber?

A pergunta permanece aberta, como provocação e tarefa. Afinal, se a identidade cultural é, como nos lembra Hall (2006), uma linguagem em movimento, construída por meio de processos históricos, simbólicos e relacionais, é preciso que também a nossa escuta se mova, para além dos corredores escolares, alcançando os quintais da infância, os gestos herdados, os silêncios compartilhados nas comunidades e nas memórias que resistem no corpo.

Essas contradições iniciais não invalidam os saberes dos professores, mas nos convidam a olhar com mais cuidado para os processos que moldam suas compreensões sobre o Folclore. E, mais do que isso, apontam para a urgência de formações que rompam com os limites do conteúdo datado e celebrem a cultura como território vivo, pedagógico e político.

Ao caminharmos para a última pergunta desta seção — “*Qual a relação entre Folclore e cultura nas práticas escolares?*” —, o que escutamos foi uma multiplicidade de vozes que, mesmo atravessadas por diferentes compreensões, convergiam num ponto comum: a percepção de que Folclore e cultura estão profundamente entrelaçados no cotidiano da escola, ainda que, muitas vezes, de maneira invisível ou subvalorizada.

As respostas revelaram um movimento duplo: de um lado, há quem compreenda essa relação de forma ampla e orgânica, reconhecendo o Folclore como expressão legítima da cultura popular e parte indissociável das práticas educativas. Termos como “*identidade*”, “*vivência dos alunos*”, “*transmissão de valores*”, “*respeito à diversidade*”, “*manifestações culturais regionais*”, “*criação coletiva*” e “*construção de conhecimento*” indicam um olhar sensível e atento ao papel do Folclore como vetor de pertencimento e reconhecimento cultural.

Outras respostas apontam para o Folclore como ponte simbólica entre imaginação e aprendizagem, como nas imagens de “*encruzilhadas de conhecimento*”, ou quando se afirma que ele “*funciona como uma ponte entre a imaginação e o aprendizado*”. São metáforas que nos tocam, porque entendem o Folclore não como conteúdo congelado, mas como travessia, como caminho em aberto, onde o saber se dá em corpo, palavra, gesto e afeto.

Também houve quem reconhecesse as limitações práticas do uso do Folclore na escola: a sua presença, embora importante, ainda está atrelada ao calendário escolar, restrita a datas comemorativas e raramente vivenciada em sua potência pedagógica e crítica. “*Pouco trabalhamos ou apenas em datas específicas*”, diz uma das respostas, lembrando que há uma lacuna entre o que se entende como importante e o que de fato se realiza no chão da escola.

Essas tensões entre reconhecimento e ausência, presença simbólica e marginalidade prática, nos mostram que o Folclore ainda ocupa um lugar periférico no cotidiano escolar, mesmo sendo reconhecido como parte da cultura. Isso exige de nós uma pergunta essencial:

Como tornar o Folclore presença cotidiana no currículo e não apenas visita ilustre em datas festivas?

Autores como Neira (2009) e Brandão (2006) nos inspiram a compreender que o currículo deve ser espaço de múltiplas culturas, e que o saber escolar precisa dialogar com os saberes dos territórios, com as memórias locais, com as tradições vivas. O Folclore, nesse sentido, não é um “extra” ou um “tema transversal”, mas parte constitutiva de uma pedagogia que reconhece a escola como espaço cultural e político.

O que pulsa nas respostas é, portanto, um desejo de reconexão com as culturas de origem dos estudantes, com os saberes comunitários, com as danças esquecidas, os cantos quase silenciados e os gestos que ainda resistem nos corpos infantis. É preciso, como aponta uma das respostas, “trabalhar o Folclore de maneira crítica”, para que ele não apenas celebre, mas também problematize os preconceitos, enfrente os estigmas e convoque novos sentidos de pertencimento.

Encerramos, assim, esta seção de escuta inicial com a sensação de que há muito a ser cultivado, mas também muito já plantado, como sementes adormecidas no solo da prática pedagógica, à espera de cuidado, de afeto e de formação.

A roda, agora, gira para a próxima seção, onde mergulharemos nas práticas pedagógicas concretas dos professores: como (e se) o Folclore tem sido mobilizado em suas aulas, quais caminhos têm sido trilhados, que barreiras se apresentam e que potências se anunciam. Se até aqui escutamos o que se pensa e o que se sente, agora é hora de escutar o que se faz.

2.1.1 Do eco ao gesto: práticas docentes

A prática é o lugar onde o pensamento encontra o chão, onde a teoria se faz corpo, e a cultura — se for permitida — dança. Após escutarmos os significados atribuídos ao Folclore e as trajetórias formativas dos professores, voltamo-nos agora ao chão da escola, onde o saber se traduz (ou não) em ação pedagógica. Afinal, de que forma o Folclore tem sido mobilizado nas aulas de Educação Física? Ele está presente nos jogos, nas danças, nas narrativas corporais, ou permanece silenciado pelos currículos ocultos e pelas urgências escolares?

A primeira pergunta dessa nova seção foi direta: “Você costuma trabalhar o Folclore em suas aulas de Educação Física?”. As respostas pulsam tensões e possibilidades.

Das 19 respostas obtidas, tivemos uma divisão bastante significativa: 36,8% dos professores (7) afirmaram que sim, frequentemente trabalham o Folclore em suas aulas; 36,8%

(7) disseram que às vezes abordam o tema; 10,5% (2) responderam que raramente o fazem; 15,8% (3) assumiram que não trabalham com Folclore em suas aulas.

Essa distribuição em partes quase iguais revela, por um lado, uma presença tímida mas persistente do Folclore na prática pedagógica, e por outro, um campo ainda em disputa, onde a cultura popular não é garantida como conteúdo estruturante do ensino da Educação Física.

O dado mais expressivo, talvez, não esteja nos extremos, mas na zona do “às vezes”, que é, simbolicamente, um lugar de incerteza. O “às vezes” carrega em si a possibilidade e a ausência, o desejo e o impedimento. Ele nos fala de professores que reconhecem o valor do Folclore, mas que, por diversos motivos — falta de formação, materiais, tempo, apoio institucional ou segurança pedagógica —, ainda não conseguem integrá-lo com a frequência ou profundidade desejadas.

Já os que responderam “sim, frequentemente” representam uma minoria engajada, que talvez já tenha desenvolvido repertórios, estratégias e sensibilidades capazes de trazer o Folclore para o centro da roda pedagógica. Esses professores são pontos de luz num campo ainda desigual, e sua prática pode ser referência inspiradora para os demais.

Por fim, os que responderam “não trabalho” ou “raramente” não devem ser lidos como resistência em si, mas como expressão de uma ausência estrutural: quando o Folclore não é tematizado nas formações, nos currículos, nos livros didáticos ou nos planejamentos institucionais, sua ausência na prática docente não se trata de escolha individual, mas de efeito de um apagamento histórico.

A leitura das respostas nos provoca, portanto, a escutar o não-dito da prática: as ausências que falam, os silêncios que resistem, as potências que ainda não encontraram solo fértil para florescer. Nos convida também a pensar em como a formação continuada, como o curso proposto no contexto de nossa pesquisa, pode ser uma roda que acolhe, que encoraja e que devolve ao professor a confiança para fazer do Folclore não um adereço, mas um eixo estruturante da aula de Educação Física.

E assim, explorando como esses professores mobilizam, quando o fazem, o Folclore em suas aulas. Quais estratégias utilizam? Quais conteúdos privilegiam? Que dificuldades enfrentam? E o mais importante: quais sentidos produzem quando a cultura popular entra em cena no corpo da escola?

Com isso, a roda segue girando. Como o Folclore entra em cena? Ao perguntarmos “De que forma você desenvolve o tema em suas aulas?”, as respostas evidenciaram diferentes estratégias pedagógicas, além de afetos, improvisos, inseguranças e formas criativas de lidar com um tema que, embora muitas vezes ausente nos planejamentos formais, encontra caminhos

para se manifestar. Em outras palavras, mesmo diante de lacunas institucionais, o Folclore aparece de modo espontâneo e insistente na prática docente, revelando tanto a potência cultural que carrega quanto as fragilidades da formação que o sustenta.

Das 19 respostas recebidas, algumas anunciam práticas vivas, outras denunciam silêncios ainda resistentes. Professores relataram trabalhar o Folclore por meio de “jogos, brincadeiras, danças, lutas”, outro de “cantigas de roda”, de “parlendas, lendas, danças, brincadeiras populares”, ou ainda de “atividades práticas a partir de pesquisas com familiares, rodas de conversas, vídeos”. Há quem comece pela escuta dos estudantes — “utilizando o conhecimento prévio das crianças” —, valorizando os saberes que elas trazem de casa, da rua, da infância vivida e contada. Há também quem utilize o plano curricular como ponto de partida, como afirmou um docente: “através das atividades propostas no plano curricular”. Outros destacaram percursos distintos, como “história e música”, “reflexão sobre o tema, culminando com brincadeiras regionais” ou ainda “usando alguma analogia para deixar a aula mais dinâmica”.

Atribuindo sentido político as práticas, na qual merece destaque, a abordagem de um dos professores que vai além da perspectiva tradicional: uma resposta menciona o uso do Folclore como “tema gerador para debater as questões raciais do Brasil”. Essa afirmação não apenas revela a sensibilidade crítica do docente, mas também desloca o Folclore do lugar de mera celebração ou ilustração cultural para o de ferramenta pedagógica de enfrentamento às desigualdades históricas. Ao propor o diálogo com as questões raciais, o professor evidencia como o Folclore pode se tornar espaço de denúncia contra o racismo estrutural e de afirmação da identidade negra, conectando passado e presente na luta por reconhecimento e justiça. Assim, o Folclore se apresenta como fresta para problematizar desigualdades, tensionar estereótipos e abrir caminhos de reexistência, revelando sua dimensão política e emancipatória no chão da escola.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o que defendem Sborquia e Neira (2008), ao conceberem o currículo como campo político em que se constroem identidades e se disputam significados. Para os autores, “a cultura é entendida como espaço de luta, ou seja, qualquer transmissão cultural é sempre travada, disputada, conquistada e transformada pelos grupos envolvidos” (Sborquia; Neira, 2008, p. 82). Ao mobilizar o Folclore para discutir o racismo, o professor desloca-o da função decorativa que tantas vezes assume na escola e o reinscreve como artefato cultural e político, capaz de interpelar desigualdades históricas. Nesse sentido, o currículo cultural da Educação Física se afirma como resistência à homogeneização, pois

“promove atividades de ensino para aprofundar os conhecimentos e ampliar o acesso a significados distintos sobre a prática corporal ou seus praticantes” (Neira; Nunes, 2017, p. 40).

Assim, quando os professores assumem o Folclore como eixo para problematizar as diferenças e denunciar opressões, aproximam-se de uma concepção de currículo que não se limita a transmitir tradições, mas que as reinscreve como práticas vivas, plurais e críticas, em permanente disputa e ressignificação.

Também há registros de ausência: três professores afirmam: “não trabalho com esse tema” ou “ainda não trabalhei Folclore nas minhas aulas”. Embora não tenham detalhado justificativas em suas respostas, essa não inserção dialoga diretamente com os dados apresentados anteriores: quando perguntados se já haviam participado de alguma formação específica sobre cultura ou Folclore na Educação Física, 17 dos 19 professores — ou seja, 89,5% — responderam que a ausência de formação específica, somada ao predomínio de abordagens conteudistas no currículo, contribui para que o Folclore não seja incorporado às práticas pedagógicas, reforçando sua marginalização no cotidiano escolar.

Entre as práticas relatadas, notamos uma predominância do lúdico como canal de entrada para tematizar o Folclore: “jogos, brincadeiras, danças, lutas”, “cantigas de roda” e “parlendas, lendas, danças, brincadeiras populares” aparecem como os caminhos mais utilizados. Isso evidencia uma intuição pedagógica valiosa, a de que o Folclore se ensina mais pelo corpo do que pelo quadro. Entretanto, como lembram Neira e Nunes (2017, p. 31), o currículo cultural deve ser compreendido como “um espaço-tempo de fronteiras culturais, em que sujeitos diferentes interagem [...] em disputa”. Ou seja, mesmo práticas centradas no lúdico podem se ampliar criticamente quando acompanhadas de escutas sensíveis, de problematizações e de vínculos com os territórios vividos pelos estudantes, para que não se limitem a uma dimensão recreativa, mas se tornem experiências de produção cultural, identidade e resistência.

Por exemplo, ao contextualizar a origem de determinadas cantigas, abre-se espaço para discutir ancestralidade, resistência e processos de transmissão oral; podemos trazer exemplo das brincadeiras populares que ao invés de tratá-las apenas como atividades recreativas, podem ser analisadas em suas relações com o território (ruas, quintais, praças), discutindo como foram impactadas pela urbanização, pelo tempo de lazer das crianças e pelas transformações sociais; no caso das danças trabalhar o carimbó ou o jongo, por exemplo, permite dialogar com temas como racismo estrutural, luta por reconhecimento e identidade cultural, conforme já indicam alguns professores ao afirmar que utilizam o Folclore como “tema gerador para debater as questões raciais do Brasil” em uma das respostas. Dessa forma, práticas que aparecem de modo

espontâneo nas aulas podem ser ressignificadas como artefatos culturais vivos, problematizando desigualdades e fortalecendo a construção de identidades plurais no currículo (Neira; Nunes, 2017).

Ao refletirmos sobre essas respostas, a pergunta que ecoa é: Como transformar o Folclore de prática eventual em presença estruturante? Como tensionar o lúdico para além da diversão, e compreendê-lo como gesto político e cultural? Transformar o Folclore de prática eventual em presença estruturante implica deslocá-lo da condição de conteúdo periférico para reconhecê-lo como parte constitutiva do currículo. Isso significa assumir que o Folclore não é apenas memória cristalizada, mas prática viva, que se reinventa nas comunidades e se atualiza na escola. Como destaca Silva (2010), o currículo é um campo de disputa de significados, e é nesse espaço que se define quais saberes são legitimados ou marginalizados. Inserir o Folclore de forma crítica exige problematizar porque ele foi historicamente relegado a cartolinas de agosto⁴ e quais forças políticas e epistemológicas sustentaram essa exclusão. Essa transformação depende de compreendê-lo não como adereço, mas como conhecimento cultural legítimo, que atravessa identidades, corporeidades e modos de existir.

Nesse processo, o lúdico se revela um território fértil, mas precisa ser tensionado para além da mera diversão. Jogos, cantigas, danças e brincadeiras, como revelaram os professores, já são práticas presentes, mas podem se tornar também ferramentas de leitura crítica do mundo. Como defendem Neira e Nunes (2017), o currículo cultural da Educação Física amplia os sentidos das práticas corporais, promovendo o acesso a múltiplas narrativas e saberes. Isso significa articular uma roda de capoeira ao debate sobre racismo, uma cantiga de roda às memórias de comunidades negras e indígenas, ou uma brincadeira de rua às transformações urbanas que afetam o brincar. Tensionar o lúdico como gesto político e cultural é, portanto, reconhecer que nele se inscrevem disputas de identidade e poder, e que o Folclore pode assumir sua potência educativa quando se torna campo de crítica, reexistência e produção de novos sentidos.

Nas entrelinhas das respostas, há um desejo coletivo de reconexão. A prática pedagógica aparece como ensaio de possibilidades, ainda fragmentadas, às vezes inseguras, mas repletas de potência. Como ensina Paulo Freire (1996), é no exercício da prática que nos formamos e nos transformamos. E talvez o que estejamos vendo aqui seja o começo de um novo giro da

⁴ A expressão “cartolinas de agosto” é utilizada de forma crítica para se referir às práticas escolares que limitam o trabalho com o Folclore ao mês de agosto, quando são elaborados murais, cartazes e atividades ilustrativas sem aprofundamento reflexivo. Essa metáfora denuncia a redução simbólica e pedagógica do Folclore a representações superficiais e eventuais, desconsiderando sua potência formativa e cultural contínua ao longo do currículo.

roda, onde o Folclore deixa de ser conteúdo para tornar-se linguagem. Nesse sentido, o Folclore se afirma como modo de significar o mundo e de produzir sentidos coletivos. Hall (2006) lembra que a identidade cultural é sempre “uma celebração móvel”, construída nas formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais. O Folclore, nesse sentido, atua como linguagem porque comunica valores, memórias e identidades, ao mesmo tempo em que abre espaço para disputas, ressignificações e resistências. Ele não é apenas objeto a ser ensinado, mas prática discursiva e corporal que permite aos estudantes lerem e escreverem o mundo com seus corpos, gestos, vozes e histórias.

Um exemplo potente é o jongo, manifestação de matriz africana que carrega em seus pontos cantados não apenas ritmo e movimento, mas narrativas de resistência, espiritualidade e ancestralidade. Quando o jongo entra na escola como linguagem, não se limita à reprodução de passos ou à memorização de cantos. Ele se torna oportunidade para discutir a história da escravidão, a luta contra o racismo, a importância da oralidade e da coletividade na cultura negra. Cada batida no tambor e cada giro no corpo são, ao mesmo tempo, gesto estético e enunciação política, que fazem emergir identidades e memórias silenciadas. É nessa dimensão que o Folclore, ao ser reconhecido como linguagem, revela sua força educativa: possibilita que o currículo se abra às vozes históricas e contemporâneas que ecoam nos corpos dos estudantes e em suas comunidades.

Se nas perguntas anteriores buscamos entender se e como os professores trabalham o Folclore, aqui o foco se desloca para outro ponto vital da prática: a resposta dos estudantes, o modo como seus corpos se lançam — ou resistem — ao convite para dançar, brincar, narrar, sentir e reaprender o mundo por meio da cultura popular.

A pergunta que guiou essa parte da escuta foi: “Como você percebe o envolvimento dos estudantes quando o Folclore é abordado nas aulas?” As respostas revelam um mosaico de reações: há encantamento, há curiosidade, há estranhamento. Há também resistência, que às vezes se transforma em interesse, e há, claro, os silêncios: alguns estudantes que não se conectam, professores que ainda não experimentaram esse encontro.

De forma geral, predominam percepções positivas e esperançosas: os termos “*bem receptivos*”, “*gostam*”, “*participativos*”, “*satisfatório*”, “*envolvimento positivo*” aparecem com frequência. Professores relatam que os estudantes se engajam com as atividades folclóricas especialmente quando envolvem o corpo, o jogo, o riso, o desafio, como nas gincanas, nas danças, nas brincadeiras de rua resgatadas. São práticas que falam a uma memória coletiva, muitas vezes adormecida, mas ainda presente nos gestos cotidianos.

Outros apontam que o envolvimento não é imediato. Como diz um dos relatos: “*a princípio o envolvimento é baixo, depois os estudantes acabam se envolvendo mais*”. Outro professor observa: “*no começo acham estranho, depois ficam curiosos*”. Essas falas indicam que o Folclore, quando trabalhado de maneira mais duradoura e não restrita a momentos pontuais, tende a romper resistências iniciais e a despertar interesse crescente nos estudantes. O estranhamento inicial, longe de ser um obstáculo, pode ser entendido como parte do processo pedagógico: sinal de que algo novo está sendo apresentado e de que os estudantes estão sendo provocados a sair do lugar comum das práticas escolares habituais.

Há ainda os que identificam resistências ligadas a preconceitos culturais: um professor comenta que o envolvimento se dá “com diálogo e ruptura de preconceito”. Essa percepção nos obriga a lembrar que o Folclore, quando apresentado de forma empobrecida ou caricata, pode ser lido pelos estudantes como algo ultrapassado, desinteressante ou “vergonhoso”. É o reflexo de um currículo que, por tanto tempo, marginalizou os saberes populares, associando-os ao Folclore apenas enquanto lenda, fantasia ou brincadeira de agosto.

Algumas respostas trazem um dado sensível: “*alguns não demonstram interesse*”; “*não difere das aulas com outros temas*”. São falas que nos convidam à reflexão, não como julgamento do estudante, mas como chamada para repensar nossas mediações pedagógicas. Como estamos apresentando o Folclore? Como dialogamos com a vivência cultural dos estudantes? Estamos ofertando experiências estéticas e afetivas, ou apenas atividades presas ao discurso sem corpo?

É importante lembrar que o envolvimento dos estudantes não é algo dado, mas construído. Como nos ensina Neira (2009), a Educação Física escolar é um espaço de disputa simbólica, onde se joga muito mais do que bola; jogam-se identidades, histórias, legitimidades. Quando o Folclore entra na aula, ele carrega essa carga simbólica. E cabe a nós, educadores, criar as condições para que ele seja acolhido como expressão potente da cultura de muitos dos nossos estudantes, e não como peça de museu.

Finalizamos esta seção com a percepção de que, ainda que o envolvimento nem sempre seja imediato, há um terreno fértil a ser cultivado. A chave está na abordagem: quanto mais viva, contextualizada e dialogada ela for, mais chance terá de ecoar nos corpos e corações dos estudantes.

Entre ausências e obstáculos, nota-se dificuldades no ensino do Folclore, percebe-se que toda ausência carrega um motivo, e todo silêncio tem um contexto. Escutar as dificuldades é reconhecer que ensinar também é político, é diálogo, é criação, é transformação, é criticidade na sua essência.

Para compreender os caminhos não trilhados, propusemos aos professores a pergunta: “Caso você não trabalhe com o tema, quais são os principais motivos?”. A escuta, dessa vez, não se deu no campo da celebração ou da prática, mas nas entrelinhas que apontam impedimentos, onde mora a falta, a dúvida, as barreiras ainda não vencidas. Os professores puderam escolher mais de uma opção, e as respostas revelam um campo denso de tensões estruturais, formativas e curriculares.

Dos 19 professores participantes, 6 apontaram a falta de conhecimento sobre o tema como uma das razões principais para não trabalhar com o Folclore. Esse dado dialoga diretamente com os resultados da seção anterior, onde a maioria dos docentes revelou nunca ter participado de nenhuma formação sobre cultura popular ou Folclore. A ausência formativa se transforma, aqui, em insegurança pedagógica, e o desconhecimento acaba por gerar inibição diante do tema. Entre as alternativas de múltipla escolha do questionário, sete professores assinalaram a dificuldade em relacionar o Folclore ao currículo, apontando, por exemplo, “falta de conhecimento sobre o tema”, “falta de material didático ou recursos adequados”, “falta de tempo no planejamento escolar”, “dificuldade em relacionar o tema ao currículo”, “não vejo relevância para a disciplina”. Esse dado revela um segundo tipo de obstáculo: o desencontro entre o saber popular e o discurso oficial da escola. Se o currículo, em sua forma prescrita ou oculta, não reconhece o Folclore como conteúdo legítimo, ele se torna um “acréscimo”, uma atividade “extra”, muitas vezes desvinculada dos objetivos formais da disciplina. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2009), o currículo é sempre uma seleção cultural, e o que se omite diz tanto quanto o que se inclui.

Quatro professores relataram a falta de material didático ou recursos adequados, o que aponta para um terceiro eixo de dificuldade: a ausência de suporte institucional para o trabalho com o tema. Sabemos que, na prática docente, o improviso é uma arte cotidiana, mas, quando se trata de conteúdos historicamente marginalizados, como o Folclore, o improviso sozinho não basta. Sem materiais, referências ou apoio pedagógico, a intenção muitas vezes morre na intenção.

Um único professor indicou falta de tempo no planejamento como justificativa. Outro afirmou não ver relevância para a disciplina, resposta que, embora isolada, nos convoca à reflexão sobre os sentidos da Educação Física enquanto campo do conhecimento: ainda há quem a compreenda apenas por sua dimensão biológica ou esportiva, sem perceber sua potência cultural, expressiva, identitária.

Por fim, oito professores marcaram a opção “outros motivos”, sem especificar. Esses silêncios abertos — essas respostas que “não se explicam” — também comunicam. Talvez

digam da sobrecarga, da desvalorização da profissão, da ausência de políticas públicas de formação continuada, da fragmentação do trabalho pedagógico. Talvez digam do medo, da insegurança, da solidão de ensinar.

O fato é que, ao escutar essas dificuldades, não buscamos culpados, mas sentidos. Porque compreender os motivos que impedem a presença do Folclore nas aulas é também um passo para construir condições de sua reinserção. Como nos lembra Paulo Freire (1996, p. 67),

fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico, que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

Ou seja, ensinar exige coragem para lutar, necessidade de resistência ativa diante do conformismo, pois implica rejeitar o discurso de impotência e aceitar a luta como parte essencial de sua prática ética.

Que esta escuta atenta às dificuldades não seja ponto final, mas ponto de partida para formação, apoio, diálogo e reinvenção de práticas. Porque onde hoje há ausência, amanhã pode haver presença, desde que a roda não pare de girar.

Outros motivos: o que mais impede ou silencia o Folclore? Nem todo motivo cabe em alternativas. Às vezes, ele se esconde nas dobras do cotidiano, nas pausas entre uma aula e outra, no que não se diz por inteiro.

Ao permitir que os professores justificassem os “outros motivos” que os impedem de trabalhar o Folclore nas aulas de Educação Física, abrimos espaço para que o dado ganhasse corpo, contexto e voz. Afinal, os motivos listados anteriormente — como falta de conhecimento, ausência de materiais ou distanciamento curricular — não esgotam as múltiplas camadas que atravessam a prática docente.

Das respostas recebidas, três professores foram enfáticos ao afirmar que trabalham com o tema, ao declararem, por exemplo, “eu trabalho com Folclore”. Estes marcaram a opção por entenderem que a pergunta não se aplicava diretamente a suas realidades. Isso nos alerta para uma possível inadequação no desenho da questão, mas também reforça que há professores que reconhecem o Folclore como conteúdo legítimo e integrado às suas práticas. Ainda assim, essas afirmações não anulam o dado mais amplo: entre os que não trabalham com o tema, as ausências e lacunas seguem visíveis.

A resposta “sou nova na rede e ainda não tive tempo para elencar essa temática no meu planejamento” revela uma questão importante: a chegada recente ao sistema de ensino, o tempo de adaptação e a sobrecarga dos primeiros momentos da docência. Neste caso, não há recusa ao tema, mas uma espera por condições mais favoráveis para inseri-lo no planejamento. Trata-

se de um exemplo claro de como a ausência do Folclore não é sempre desinteresse, mas às vezes apenas um adiamento diante de outras urgências, o que também evidencia que, no início da carreira nesse caso, o Folclore não é percebido como prioridade em meio às múltiplas demandas da prática docente.

Por fim, a resposta “falta de interesse por parte dos estudantes” adiciona uma camada sensível à escuta: há quem sinta que o desengajamento dos estudantes impede ou esvazia as tentativas de abordagem do tema. Esse tipo de percepção, ainda que subjetiva, não pode ser desconsiderada, pois nos ajuda a entender as dinâmicas reais das salas de aula, onde nem sempre o entusiasmo teórico encontra acolhida imediata no chão da prática.

Essa resposta específica também nos convoca a olhar com mais atenção para a forma como o Folclore tem sido apresentado na escola ao longo do tempo. Se os estudantes não demonstram interesse, será que não é porque, tantas vezes, o Folclore lhes foi entregue como um conteúdo vazio, estereotipado, distanciado de suas vivências reais e desprovido de potência crítica? Como nos ensina Stuart Hall (2006), a cultura não é algo que simplesmente se “transmite”: ela se disputa, se negocia, se reinventa. Talvez o que falte não seja interesse dos estudantes, mas novas formas de fazer o Folclore pulsar nas aulas, em sintonia com as juventudes de hoje.

Essas respostas, ainda que curtas, ampliam o entendimento sobre os desafios que rondam o tema. Não se trata apenas de conteúdo e currículo, mas de tempo, acolhimento institucional, escuta dos estudantes e reinvenção pedagógica.

Para os desafios que dançam no silêncio, nem sempre o que impede é o que falta. Às vezes, o que paralisa é o que pesa: o medo do julgamento, o preconceito alheio, a solidão pedagógica diante do novo.

Ao perguntarmos sobre os desafios para incluir o Folclore nas práticas pedagógicas, não esperávamos apenas por queixas técnicas ou limitações logísticas. E, de fato, o que ecoou nas respostas foi muito mais profundo. Emergiram vozes que revelam as disputas simbólicas travadas dentro e fora da escola, os atravessamentos sociais que deslegitimam a cultura popular e a complexidade de mediar saberes que tocam feridas coloniais, religiosas e raciais.

As respostas compõem um mosaico de desafios, que podemos agrupar em quatro grandes eixos: o primeiro eixo como a - Falta de conhecimento e repertório - Termos como *“pouco conhecimento”*, *“pouco repertório diante da vastidão existente”*, *“gostaria de ter maior conhecimento”* e *“aprofundamento nos temas”* apareceram com frequência. Esses relatos revelam a lacuna formativa que fragiliza a confiança docente para trabalhar com o Folclore de forma crítica e contextualizada. Não se trata apenas de desconhecimento técnico,

mas de uma carência de experiências formativas que valorizem o saber popular como campo legítimo e complexo.

Como bem diz um dos docentes: *“dá trabalho, tem que planejar, pesquisar, ler sobre o assunto”*. E sabemos: sem tempo, apoio e políticas públicas de formação, o trabalho vira peso, e o conteúdo, invisibilidade.

O segundo eixo se apresenta como – Intolerância religiosa e preconceitos culturais – Um dos eixos mais sensíveis e potentes desta escuta foi o que revelou o peso do racismo religioso e dos preconceitos simbólicos que rondam o tema do Folclore na escola. Professores relataram situações em que *“familiares confundem elementos folclóricos com práticas religiosas”*, ou em que *“a presença de manifestações culturais populares é questionada por serem associadas a religiões afro-brasileiras”*.

Falas como *“racismo religioso extremamente presente na escola”*, *“preconceito sob o desconhecido”* e *“discriminação por parte de estudantes com uma perspectiva colonizada”* revelam que o desafio não é apenas ensinar o conteúdo, mas disputar o seu direito de existir no espaço escolar. O que está em jogo é uma guerra de narrativas, como diria Stuart Hall (2006), em que os saberes populares ainda são marginalizados por uma lógica branca, eurocentrada e colonial de conhecimento.

No terceiro eixo está a – Desarticulação curricular e planejamento – Outros desafios dizem respeito à articulação entre o tema e os conteúdos formais da disciplina, à dificuldade de encaixe do Folclore dentro da estrutura dos planejamentos. Alguns professores mencionaram isso diretamente: *“associar esse tema às dinâmicas da aula”*, *“talvez articulação com outras áreas”*, *“planejamento”*. Fica clara, aqui, a necessidade de revisitar os currículos sob a lente da cultura, reconhecendo o Folclore como forma viva de currículo em movimento, especialmente dentro da proposta do currículo cultural, como apontam Neira e Nunes (2009a).

Por fim, no quarto eixo – Percepções dos estudantes e questões sociais –, surgem os desafios ligados à relação dos estudantes com o tema: *“falta de interesse”*, *“resistência”*, *“achar que Educação Física é só futebol e queimada”*. Há também menções à dificuldade de lidar com a diversidade expressiva dos estudantes: *“os desafios são grandes em forma de um aceitar o outro do jeito que cada um se expressa”*. Essas respostas apontam para tensões culturais que atravessam a escola e que exigem do professor não apenas domínio de conteúdo, mas sensibilidade para lidar com as subjetividades e os conflitos que emergem quando a cultura é convocada à roda.

Dentre todas essas respostas, uma se destaca por sua potência afirmativa: *“Não encontro grandes desafios nesse aspecto, pois utilizo materiais alternativos, e a maioria das atividades*

não exige recursos específicos. No entanto, em algumas situações, percebo que há equívocos relacionados à religião (que nem trabalho), pois algumas famílias acabam misturando as informações devido à falta de conhecimento sobre o tema”.

O professor que esclarece que, em sua experiência, a inclusão do Folclore nas aulas não se apresenta como obstáculo central. Pelo contrário, relata conseguir desenvolver práticas adaptadas, utilizando materiais alternativos e criando estratégias mesmo diante da falta de recursos específicos. O desafio maior, segundo ele, não está no trabalho pedagógico em si, mas nas resistências externas: os preconceitos sociais e religiosos que rondam o ambiente escolar. Essa fala nos lembra que, quando há engajamento crítico e criativo, o eixo dos “desafios” pode se deslocar: em vez de estar no planejamento ou no domínio de conteúdo, aparece no enfrentamento das barreiras simbólicas que insistem em marginalizar o Folclore. É uma perspectiva que reafirma que, mesmo diante de contextos adversos, a potência inventiva do professor é capaz de ressignificar o lugar da cultura popular na escola.

Concluimos esta seção com uma escuta que evidencia o que necessita ser reconhecido, acolhido e politicamente disputado. Os desafios apresentados se configuram como pistas sobre aquilo que demanda transformação: a formação docente, o currículo escolar, o olhar institucional e, sobretudo, a maneira como compreendemos a presença da cultura na escola.

No próximo passo, abriremos espaço para as vozes da esperança: o que os professores esperavam da formação? Que desejos e curiosidades os motivaram a participar nesse curso? O que os fazia, apesar de tudo, querer girar a roda?

2.1.2. Cantos de esperança: desejos e expectativas

Acreditar no Folclore é entender quando o futuro dança com o passado, pois, antes de ensinar, é preciso acreditar. Porque ninguém partilha o que não considera valioso. E foi aí que o sopro mais forte ecoou: quase unânime, quase grito.

Ao perguntar se os professores acreditam que o Folclore pode contribuir para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, a resposta veio como um coral afirmativo: das 18 respostas válidas, todas reconheceram a relevância do tema, algumas com poucas palavras, outras com entusiasmo explícito, mas todas em tom de confirmação.

Essa unanimidade revela que, apesar das dificuldades, resistências e ausências apontadas anteriormente, há um campo fértil de desejo, reconhecimento e esperança. O Folclore, nesse contexto, não aparece como adorno, nem como tema sazonal, mas como componente legítimo, significativo e transformador da prática pedagógica.

As justificativas oferecidas tocam em postos-chaves que dialogam diretamente com o currículo cultural e com a pedagogia pós-crítica Identidade e pertencimento: professores afirmam que o Folclore é “*expressão corporal, identidade de um povo*”, e que “*resgata o que foi perdido ao longo do tempo*”. Essas falas reforçam o papel do Folclore como linguagem de memória e reconhecimento, fundamental para a formação crítica e cultural dos sujeitos escolares.

Este diálogo é reforçado pela ênfase na valorização do Folclore como expressão de identidade e memória cultural, alinhando-se à visão de que a cultura corporal deve ser interpretada como um campo de lutas simbólicas e de ressignificação. Essa abordagem relaciona-se particularmente com as ideias de Neira, que afirma: “a concepção de cultura enquanto instrumento ideológico de dominação, mas também de libertação, adotada pelas teorias críticas e mais tarde modificada pela antropologia social” (Neira, 2019, p. 38). Assim, ao compreender o Folclore como expressão que resgata identidades perdidas e reforça o reconhecimento cultural, os professores manifestam uma postura que busca não apenas a preservação do patrimônio, mas também sua transformação como um espaço de resistência cultural, o que está em consonância com os preceitos da pedagogia pós-crítica.

Muitos professores destacam que o Folclore contribui para “*a cultura do movimento*”, “*a coordenação motora*”, “*as valências físicas*”. Tais falas aproximam-se das perspectivas tradicionais do currículo em Educação Física, de base desenvolvimentista e psicomotricista, criticadas por Neira e Nunes (2009a) por reduzirem a experiência corporal ao treino de habilidades motoras e capacidades físicas. Aqui, o saber popular aparece associado ao aprimoramento do desempenho motor, o que limita sua potência cultural e identitária. Ao lado dessas falas, no entanto, encontramos outras que reconhecem o Folclore como campo de construção de identidades e de afirmação cultural, em diálogo com perspectivas pós-críticas do currículo. Essa coexistência de discursos revela uma tensão importante: há sujeitos que sustentam visões alinhadas a concepções críticas e culturais da Educação Física, e há outros que ainda compreendem o Folclore pela lente das abordagens tradicionais.

Falas como “*ambiente inclusivo e divertido*”, “*linguagem acessível*” e “*aulas mais dinâmicas*” apontam para o potencial do Folclore como ferramenta de inclusão, escuta e engajamento, especialmente nos anos iniciais, onde o corpo e o jogo ainda falam alto.

Temas geradores e criticidade: quando um professor afirma que o Folclore permite “*abordar temas geradores essenciais para a sociedade*”, ou que ajuda os estudantes a se tornarem “*mais críticos*”, escancaram o potencial político e epistêmico da cultura popular como meio para a reflexão, problematização e transformação do cotidiano escolar.

Essas respostas demonstram que, mesmo quando o Folclore não está plenamente incorporado às práticas, ele já ocupa um lugar importante no imaginário pedagógico desses professores. É como se a roda estivesse prestes a girar mais uma vez, e bastasse um empurrão formativo, um espaço de troca, uma escuta sensível, para que o tema se concretize em ação.

O que essas respostas afirmam, com força e ternura, é que há esperança viva na escola. Nesse horizonte, o Folclore não pode ser compreendido como mero ‘eixo transversal’ ou conteúdo periférico, pois essa lógica tende a relegá-lo à margem, esvaziando sua potência educativa. Como destacam Neira e Nunes (2009a), tal perspectiva transversalizada enfraquece a possibilidade de reconhecer o Folclore como parte constitutiva do currículo cultural, reduzindo-o a um adendo pontual. Em sintonia, Brandão (2006) nos lembra que os saberes populares são modos legítimos de conhecimento e de vida, e não podem ser tratados como conteúdos acessórios. Assim, o Folclore se afirma como linguagem que estrutura e movimenta o fazer docente, convocando a escola a reconhecê-lo como força simbólica e formativa do currículo.

O que falta para fazer girar a roda? Não basta acreditar. É preciso condições. Toda esperança precisa de chão onde pisar, de corpo para dançar, de roda para girar. Depois de escutarmos o reconhecimento quase unânime sobre a importância do Folclore nas aulas de Educação Física, voltamo-nos agora à pergunta essencial: o que falta para que esse reconhecimento se transforme em prática concreta, constante e crítica?

Sendo assim, buscou ouvir quais apoios ou formações os professores consideram necessários para fortalecer o trabalho com o Folclore. E o que se ouviu foi um coro afinado entre teoria e prática, desejo e estrutura, corpo e contexto.

Grande parte das respostas destacou a importância de formações continuadas, teóricas e práticas, que ajudem a aprofundar o entendimento sobre o tema e ampliar as possibilidades pedagógicas. Foram citadas diretamente: “formações teóricas e práticas que ajudem a aprofundar no tema”; “formações que elucidem melhor a temática e que discutam as possibilidades do trabalho com a cultura corporal num viés crítico e reflexivo”; “pesquisas, troca de ideias e aprofundamento teórico-prático”; “formações durante o ensino superior e continuadas”.

Tais pedidos mais uma vez apontam para um vazio formativo no percurso docente. Muitos professores nunca estudaram Folclore com densidade crítica nem durante a graduação, nem ao longo da vida profissional. Isso revela a urgência de espaços formativos que não apenas “capacitem”, mas que proponham encontros, desconstruções, vivências, reflexões e redescobertas do saber popular como conhecimento válido, potente e necessário.

Outras respostas revelaram o desejo por materiais didáticos acessíveis, contextualizados e aplicáveis, que possam ser aliados nas aulas: “*materiais simplificados*”, “*jogos, brincadeiras, danças*”, “*pesquisa na internet ou livros*”. É um chamado por ferramentas que dialoguem com a realidade da escola pública, onde muitas vezes o improvisado substitui o planejamento por falta de condições objetivas de trabalho.

Também foi mencionado o desejo de apoio institucional: “*apoio da escola*”, “*da equipe pedagógica*”, “*da comunidade*”, “*espaço adequado para as práticas*”, “*apoio para fazer atividades não apenas no mês do Folclore*”. Essas falas revelam que a prática docente não é solitária, mas coletiva, e que sem apoio do entorno, mesmo as melhores intenções se perdem no cotidiano exaustivo.

A presença do termo “*redefinir o conceito de Folclore*” aponta para algo fundamental: antes de ensinar, é preciso desaprender aquilo que nos ensinaram de forma rasa ou equivocada. O Folclore, por tanto tempo enquadrado como lenda ou fantasia, precisa ser revisto à luz de uma perspectiva crítica, política, corporal, afetiva. Como ensinam Brandão (2006) e Hall (2006), a cultura é campo de disputa, e o Folclore, como expressão cultural, também precisa ser ressignificado no currículo.

Por fim, uma das respostas traz uma imagem que vale ser destacada: “*a vivência e a curiosidade de acesso a diferentes culturas*”. Aqui, o que se pede é mais do que formação: é experiência viva, imersão, diálogo intercultural, corporeidade partilhada. É o desejo por um processo formativo que também seja afetivo e sensível, em que o professor se veja como sujeito cultural e não apenas transmissor de conteúdo.

A escuta dessa pergunta nos confirma: há sede de aprender, mas também desejo de pertencer. Há cansaço diante das ausências, mas também esperança diante da possibilidade de reencontro com a cultura como linguagem da educação.

A formação, quando é viva, não instrui, transforma. Não traz respostas prontas, mas abre caminhos. Ela não ensina o que fazer, mas o que sentir, o que perguntar, o que recriar. É nesse caminho que se propõe a escuta sobre expectativas, pois perguntamos aos professores se um curso de formação sobre Folclore e currículo cultural poderia transformar sua prática. A resposta foi, mais uma vez, unânime: sim — e não apenas por preencher lacunas cognitivas, mas por abrir outras formas de olhar, planejar e estar na escola.

Os sentidos atribuídos à palavra “transformar” nas falas dos professores revelam uma concepção de formação continuada que vai muito além da capacitação técnica. O que se deseja é transformação como deslocamento, como reconfiguração de repertórios, como expansão de

horizontes. Como disse um dos participantes: *“poderia abrir caminhos para uma visão mais facilitadora”*. A metáfora do abrir caminhos percorre toda essa escuta.

Muitos professores apontam para o aumento do conhecimento e da segurança para trabalhar o tema: *“aumentaria o conhecimento sobre determinados temas”*, *“me daria direcionamento melhor”*, *“elevaria o nível de conhecimento para transpor para as turmas”* e *“traria segurança para aplicar as atividades”*.

Outros falam sobre o impacto no planejamento e na aplicação prática dos conteúdos, demonstrando que a transformação se dá quando o que se aprende pode se traduzir em ação concreta no cotidiano escolar: *“ajudar a integrar o conteúdo no planejamento”*, *“apresentaria possibilidades”*; *“poderia ampliar meu repertório de atividades”*.

Merece destaque, também, a menção à função ética e política da formação: *“um olhar mais cuidadoso como forma de desmistificar preconceitos”*, *“poderia ampliar o capital cultural”*, *“ajudaria a contextualizar os conteúdos, tornando as práticas mais significativas e inclusivas”*.

Essas falas ecoam os estudos de Paulo Freire (1996), para quem a formação não é um acúmulo de saberes, mas um ato de liberdade, de leitura crítica do mundo, de (re)construção do compromisso com a transformação da realidade escolar e social. A ideia de que um curso como esse poderia *“mudar o olhar sobre como trabalhar o Folclore”* revela que o desafio não está apenas no conteúdo, mas também na forma como o professor é convocado a ver, sentir e se relacionar com o mundo e com a cultura.

Também emerge o desejo por experiência prática e vivencial: *“ter conhecimento na prática”*, *“conhecer atividades novas”*, *“integrar o conteúdo ao que já trabalho”*. Essas falas indicam que, ao lado da busca por conhecimento teórico e segurança conceitual, há professores que entendem a formação como espaço de experimentação e construção de repertórios aplicáveis ao cotidiano escolar. A expectativa, nesse caso, desloca-se para a dimensão vivencial, em que o aprender se realiza na prática compartilhada e no corpo em ação. Esse dado revela a coexistência de diferentes compreensões sobre o que deve ser uma formação: para alguns, um aprofundamento conceitual; para outros, uma oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas concretas.

No fim, o que essas respostas anunciam é que o Folclore não está morto — está esperando espaço para desfrutar como força pedagógica. E a formação, quando sensível, crítica e enraizada nos saberes populares, pode ser o sopro que faz essa chama reacender.

Trocar é mais do que falar, é ofertar pedaços de si, é confiar que a escuta do outro pode fazer germinar o que ainda é semente.

2.1.3. Cantos livres: vozes da troca e do reconhecimento

Nesta última seção do questionário diagnóstico, abrimos espaço para a troca livre. Uma fresta aberta para que os professores deixassem comentários, sugestões, relatos, desejos, experiências ou afetos. E mesmo sendo uma pergunta final — após um longo caminho de reflexões e respostas —, o que se ouviu não foi silêncio, mas generosidade, reconhecimento e partilha.

Uma professora compartilhou com entusiasmo que “trabalho o Folclore durante o ano todo, incluindo sempre, em meus planejamentos. Com isso, consigo uma maior interação dos estudantes/estudantes e estudantes/professora”. Esse relato nos alegra e inspira, pois mostra que há práticas vivas, coerentes e comprometidas com a cultura popular já acontecendo no chão da escola. Ao destacar que isso fortalece a interação entre estudantes e entre estudantes e docente, ela aponta para uma dimensão relacional e afetiva do trabalho com o Folclore, em sintonia com a perspectiva do currículo cultural, que reconhece o conhecimento como experiência compartilhada.

Outra resposta sugere que se ampliem as formações para abranger também as atividades circenses, indicando que a valorização das culturas do corpo deve ser plural e aberta a outras linguagens expressivas. Esse desejo revela a sede de formação prática e sensível que vai além dos conteúdos tradicionais, mirando nas pedagogias que dialogam com arte, ludicidade, ancestralidade e criatividade.

Além disso, os comentários elogiosos à iniciativa da pesquisa, como “*adorei a iniciativa!*”, “*parabéns pelo conteúdo!*” e “*acredito que a formação trará mais conhecimento*”, demonstram reconhecimento por um espaço que, mais do que perguntar, escutou com respeito e implicação. Essas palavras não são apenas gentilezas: são marcas de acolhimento, de afeto e de esperança, ingredientes essenciais em qualquer processo formativo que se proponha a ser dialógico.

Encerramos, assim, a análise do questionário diagnóstico com a certeza de que a escuta é, por si só, um gesto pedagógico potente. Este instrumento, mais do que levantar dados, permitiu abrir uma roda simbólica entre professores e pesquisador, onde se colocaram em diálogo vivências, lacunas, potências e afetos.

O que foi dito, o que ficou nas entrelinhas, o que se revelou nas perguntas e nas pausas: tudo isso compõe o pano de fundo sobre o qual a formação se desenhou. A partir daqui, os passos se voltam para os encontros formativos presenciais, onde a palavra se fez corpo, o corpo se fez gesto, e o gesto se fez conhecimento. A análise que segue será o desdobramento desse

outro tempo da pesquisa: o tempo da partilha vivida, do fazer coletivo, da roda que não apenas escutou — mas dançou.

2.2 Entre o ver e o sentir: o curso

Nesta etapa da investigação, lançamos o nosso olhar atento a trajetória dos encontros formativos realizados no curso “O Folclore nas aulas de Educação Física na perspectiva do currículo cultural” por meio da ficha de observação como instrumento sensível de escuta, registro e análise dos encontros formativos.

O curso teve carga horária total de 8 horas, divididas igualmente entre atividades assíncronas (leitura de dois textos e resposta a dois questionários – diagnóstico e avaliativo) e encontros presenciais síncronos, organizados em dois grupos distintos. As atividades presenciais aconteceram na Escola Municipal Pará e contaram, ao todo, com a participação de 37 professores de Educação Física que atuam nos Anos Iniciais da rede municipal de Volta Redonda, sendo 19 no primeiro grupo e 18 no segundo.

A trajetória do curso se constituiu num espaço vivido, como quem escreve o rastro de uma roda de dança. A cada giro, algo se revelava: na postura corporal, nos sorrisos acanhados, nas interrupções e silêncios. O que se viu e se sentiu foi atravessado por camadas: de escuta, de resistência, de encantamento e de cansaço, como acontece no cotidiano da escola.

Quem girou conosco? Os grupos formativos apresentaram composição heterogênea, tanto em relação à formação acadêmica quanto às trajetórias profissionais. Havia quem chegava com a leveza de quem inicia o voo — recém-formados, ainda descobrindo o ritmo do chão da escola — e havia também quem carregava nas mãos o peso (e a beleza) de muitos anos de caminhada pedagógica. A média etária dos participantes situou-se entre 30 e 40 anos, formando um conjunto predominantemente de docentes em fase intermediária da carreira, mas com experiências e repertórios bastante diversos.

No que se refere à formação acadêmica, a maioria era composta por licenciados em Educação Física, com alguns docentes apresentando especialização *lato sensu* e uma minoria com formação *stricto sensu* (mestrado). Tal diversidade enriqueceu os debates e proporcionou trocas horizontais que transitaram entre saberes teóricos e práticos, formais e populares, escolares e comunitários.

Esse retrato revela também a importância — e a urgência — de espaços formativos como o proposto, que reconheçam o professor não apenas como receptor de saberes, mas como

sujeito que atua, pensa, questiona e recria. A formação continuada, nesse cenário, não pode ser prescrição, mas roda viva de partilha, deslocamentos e criação coletiva.

Assim, a ficha de observação não foi mero papel preenchido à margem do encontro: ela foi janela e espelho, lugar de ver e de sentir, de registrar o que se move, por dentro e por fora, quando se provoca um grupo de professores a olhar o Folclore não como um artefato congelado, mas como cultura viva que pulsa em seus corpos, escolas e comunidades.

O início da formação foi tecido como um momento de escuta inaugural, em que o acolhimento se desenhou pela intenção de criar um espaço comum, um chão simbólico na qual todos pudessem chegar com seus passos, saberes e silêncios. A abertura do encontro foi dedicada a apresentar os objetivos da formação, organizar o tempo e os caminhos, e, sobretudo, ativar os sentidos de pertencimento e de partilha entre os presentes.

Após a leitura do cronograma das atividades, propôs-se uma breve apresentação dos participantes, em que cada um dizia seu nome, escola de atuação e tempo de experiência na rede. Essa dinâmica, embora simples, foi gerando um clima de reconhecimento coletivo, no qual os professores se viam uns nos outros, em suas trajetórias, desafios e histórias de chão escolar. A cada fala, costurava-se uma rede de sentidos, em que a diversidade de experiências não era obstáculo, mas riqueza para a roda.

Para adentrar o campo simbólico da cultura e provocar o movimento reflexivo, foram lançadas algumas perguntas que funcionaram como gatilhos poéticos e políticos: O que é cultura e como ela aparece na escola? De que forma você entende o Folclore? O Folclore aparece (ou não) nas suas aulas? Essas questões, lançadas como quem lança sementes, buscavam tocar os saberes prévios dos docentes, fazer vibrar suas memórias, e iniciar um processo de escavação crítica sobre as práticas escolares.

As respostas, inicialmente tímidas, revelaram um mosaico de experiências e percepções. Houve quem trouxesse exemplos empolgados de atividades realizadas em festas escolares, com danças e trajes típicos, mesmo que ainda atreladas a um Folclore estático, reduzido a datas comemorativas e às demandas da gestão escolar. Houve também quem expressasse dúvida, ou confessasse não trabalhar com o tema, por receio, por desconhecimento ou por não perceber como ele se manifestava em suas aulas. Esses relatos dialogam diretamente com o que já havia sido apontado na análise do questionário anterior, diagnóstico, em que muitos docentes destacaram a ausência de formação específica e a dificuldade em relacionar o Folclore ao currículo. Nesse movimento, a escuta dos encontros e as respostas escritas se cruzam, confirmando tendências e tensionando os limites da prática docente diante da cultura popular.

Essas primeiras manifestações, apesar de superficiais em termos conceituais, foram fundamentais por revelarem uma presença difusa e não nomeada, um Folclore que existia nos gestos, nas brincadeiras, nas danças espontâneas, mas que ainda não havia sido acolhido como conhecimento legítimo dentro do currículo. A escuta dessas falas permitiu perceber contradições latentes, entre o que se dizia valorizar e o que se realizava nas práticas cotidianas, muitas vezes tensionadas por uma lógica escolar eurocentrada que silencia vozes plurais e territorializadas.

O ambiente, inicialmente tomado por certa tensão e expectativa, foi ganhando corpo à medida que os professores se reconheciam naquele espaço. A ansiedade, que também habitava o corpo de quem media a formação, foi cedendo lugar a uma energia mais fluida, alimentada pelas falas que começaram a circular. O espaço físico da escola colaborou para essa construção: acolhedor, confortável e simbolicamente aberto, além do apoio constante do implementador de Educação Física, cuja presença ativa contribuiu para o bom andamento do encontro em todas as suas etapas.

Aos poucos, o que era formalidade virou descontração. O que era hesitação tornou-se partilha. E o que era silêncio começou a dançar com as palavras. Mesmo que de forma implícita, as expectativas dos participantes foram se revelando. Mais do que esperar por conteúdos prontos ou fórmulas a aplicar, percebia-se um desejo por espaços como aquele: lugares onde a escuta fosse possível, onde os saberes docentes fossem legitimados e onde fosse permitido repensar as próprias práticas sem o peso do julgamento. As primeiras perguntas já não buscavam apenas respostas, mas abriam caminhos: Como trabalhar o Folclore de forma crítica? Como superar o reducionismo das lendas e das danças enlatadas? Como não reproduzir estereótipos e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade que pulsa nas comunidades escolares?

Esses momentos inaugurais não foram apenas introdutórios: eles deram o tom da roda, revelando o quanto é necessário escutar para transformar, e o quanto a formação continuada precisa ir além da instrução técnica; precisa ser encontro, rito, travessia. A ficha de observação, nesse instante, tornou-se também testemunha dessas primeiras vibrações: olhos que viam, ouvidos que sentiam, mãos que escreviam movimentos invisíveis. Um primeiro giro da roda, que anunciava o compasso de uma formação feita não apenas para ensinar, mas para reencantar o olhar sobre o que já está vivo no cotidiano escolar e que, por vezes, passa despercebido.

Debate introdutório: quando o conceito entra na roda. Encerrado o momento de acolhimento e apresentação, os passos seguintes da formação conduziram o grupo a uma experiência de mergulho conceitual, não como imposição de conteúdos prontos, mas como convite à partilha de sentidos, ao deslocamento de certezas e à reconfiguração de olhares sobre

cultura, Folclore e currículo. O objetivo era provocar não apenas a razão, mas também a sensibilidade: tocar o corpo do professor que ensina, sente e se forma em cada interação.

Como quem lança um tambor no centro da roda e aguarda o som que dele ecoa, esse momento foi pautado por um diálogo com os referenciais teóricos que sustentam a proposta da formação. A escolha por começar com Hall (2006), a partir dos Estudos Culturais, se deu, porque o autor nos oferece uma chave potente para entender a cultura como um campo de disputas simbólicas, atravessado por relações de poder, em que identidades são construídas social e historicamente, sempre em trânsito, nunca fixas.

A noção de identidade cultural como processo, proposta por Hall (2006), permitiu questionar ideias naturalizadas de Folclore como algo puro, intocado ou pertencente apenas ao passado. Essa abordagem convidou os professores a olharem para o Folclore como presença viva que habita os corpos, os gestos e as práticas escolares. Foi nesse espírito que emergiram perguntas que se tornaram fios condutores do encontro: Como o conceito de identidade em constante transformação pode influenciar o modo como olhamos o Folclore na escola? O currículo que construímos silencia ou visibiliza as culturas que circulam em nossa comunidade escolar? Como podemos, a partir da Educação Física, transformar esse cenário?

A essas provocações se somou a contribuição de Canclini (2008), especialmente com o conceito de hibridismo cultural desenvolvido na obra *Culturas híbridas*. O autor propõe um olhar contemporâneo sobre a cultura, rompendo com dicotomias entre o tradicional e o moderno, o local e o global. Sua perspectiva nos ajuda a perceber que o Folclore não é relíquia, mas movimento, uma forma híbrida de expressão que se reinventa na confluência entre tempos e territórios. Para os professores, essa chave de leitura ofereceu possibilidades para romper com a lógica das representações caricatas, ancoradas em lendas ou datas comemorativas, e acessar um Folclore que pulsa no cotidiano escolar.

O diálogo entre Hall (2006) e Canclini (2008) mostrou-se fecundo: ambos rejeitam concepções de cultura e identidade como essências fixas, e propõem uma visão dinâmica, relacional e crítica. Esse movimento conceitual encontrou solo fértil nas metodologias pós-críticas, que sustentam este trabalho e compreendem o currículo como produção cultural situada, permeada por disputas e marcada por vozes plurais. Nesse campo, ensinar é mais que transmitir conteúdos: é reconhecer os sujeitos que aprendem, suas histórias, suas culturas e seus silêncios.

Para fortalecer esse arcabouço, introduziu-se também a contribuição de Neira e Nunes (2009a) e sua proposta de currículo cultural na Educação Física. Os autores propõem um currículo que não seja moldado por prescrições rígidas, mas que seja construído em diálogo

com as identidades e experiências dos estudantes, reconhecendo saberes populares e manifestações corporais como expressões legítimas e potentes para o trabalho pedagógico. Folclore, nesse contexto, não é apêndice: é corpo de conhecimento vivo, que pode e deve ocupar lugar de centralidade nos processos educativos.

Ao longo dos encontros, mesmo que nem todos os professores tenham verbalizado suas impressões, percebeu-se uma escuta atenta, afetada e crítica. O envolvimento foi ganhando corpo à medida que os conceitos eram acompanhados de exemplos práticos e contextualizados, muitos deles emergindo da própria fala dos docentes. A formalidade das definições cedeu espaço a uma apropriação progressiva: o conceito começou a dançar com a experiência.

As falas se aprofundaram, o nível de reflexão se elevou. Inquietações antes ausentes começaram a surgir com nitidez: Como trabalhar o Folclore sem reforçar estereótipos? Como superar o reducionismo que o associa apenas a festas e lendas? Como dialogar com a diversidade sem temer os conflitos religiosos, raciais e culturais presentes na escola?

Exemplos vivos emergiram: o Jongo Divolta, as Folias de Reis, os palhaços da folia que fazem seus versos e suas danças nas comunidades de Volta Redonda, os estudantes que jogam capoeira, que tocam caixas nas folias, que dançam funk, que tocam nos terreiros, que tocam em danças em igrejas nos fins de semana, mas que não veem essas práticas legitimadas dentro da escola. Uma professora chegou a comentar: “Eu pensava que não trabalhava Folclore. Inclusive respondi no questionário que não trabalhava, e agora já começo a perceber que trabalho sim o Folclore”. Outro professor destacou: “O Folclore não tinha no nosso currículo dos anos iniciais, mas agora vejo que ele está mais presente do que eu imaginava, pois aparece nos conteúdos de brincadeiras, de jogos, de danças, de lutas, de esportes... ou seja, em tudo”. Essas vozes ecoaram com força, desvelando o currículo que exclui e, ao mesmo tempo, revelando o desejo por um currículo que acolha, reconheça e pertença.

Essas tensões e revelações tornaram visível a potência do debate teórico quando este se faz com os professores e não para os professores. As contribuições de Hall (2006), Canclini (2008) e Neira (2009) se transformaram, naquele momento, em lentes e em espelhos, permitindo que os docentes se vissem em suas práticas e comesçassem a imaginar outras possibilidades de fazer, mais conscientes, mais críticas, mais enraizadas na realidade cultural de seus estudantes.

Assim, o debate introdutório não apenas sustentou o restante da formação: ele desencadeou um processo de ressignificação coletiva, aproximando teoria e prática, e instaurando novos olhares sobre o Folclore como possibilidade viva de construção de um currículo que dança com o presente.

A roda de conversa, momento central e pulsante da formação, revelou-se um espaço de escuta potente, troca afetiva e elaboração crítica. Entre relâmpagos e trovões que se mesclavam às vozes, sobretudo no primeiro grupo, instaurou-se uma atmosfera quase simbólica: o céu em fúria acompanhava as inquietações e provocações que ecoavam dentro da sala. Foi nesse entremeio de trovoadas externas e internas que os professores, aos poucos, foram desenrolando seus fios de vivência, suas palavras-sentidas, suas práticas muitas vezes silenciadas.

As experiências compartilhadas durante a roda foram, em sua essência, genuínas, valiosas e marcadas por contrastes. Em alguns momentos, o espaço assumiu um caráter catártico: professores expunham desafios cotidianos, desabafavam frustrações e compartilhavam a ausência, ao longo do ano letivo, de espaços legítimos de fala e escuta sobre sua atuação docente. Em meio a essa abertura, surgiram relatos de práticas pedagógicas que se aproximam do que se pode chamar de “mais do mesmo”: representações folclóricas estereotipadas, encenadas com entusiasmo, porém atreladas a datas comemorativas e a demandas pontuais de coordenação pedagógica, muitas vezes desprovidas de intenção crítica ou de conexão com o contexto dos estudantes.

Apesar disso, algo se movia: entre uma fala e outra, era possível perceber brechas, ensaios de práticas que dialogavam com os princípios de um currículo cultural, ainda que de forma tímida, ou mesmo inconsciente. Professores relatavam, por exemplo, a realização de atividades que envolviam manifestações locais, como brincadeiras, jogos, práticas corporais, danças, capoeira, ainda que essas nem sempre fossem nomeadas como tal ou reconhecidas como parte de um trabalho com o Folclore em sua forma mais potente.

A escuta era atenta. As falas não fluíam em uníssono, mas em camadas, com acordos, silêncios e tensões. Alguns expressavam abertamente os desafios que enfrentavam: *“É sempre uma grande apreensão pra mim quando chega festa junina e me pedem para fazer coreografias”*, disse uma professora, evidenciando a tensão entre a exigência institucional e sua formação crítica. Com base em Neira e Nunes (2009), que problematizam a reprodução estereotipada de danças folclóricas nas festas escolares, argumentamos que tal apreensão não é apenas individual, mas reflete a necessidade de repensar o lugar que o Folclore ocupa no currículo. Não se trata de eliminar a festa, mas de evitar que ela se reduza a um espetáculo descontextualizado, desvinculado de sua potência cultural e crítica. Outros professores mencionavam a dificuldade de abordar o tema do Folclore por medo de tocar em questões religiosas, raciais ou culturais que pudessem gerar conflitos com a direção, a coordenação ou com as famílias dos estudantes. *“Minha mãe não deixa eu fazer”* foi uma das frases compartilhadas como exemplo do receio dos próprios estudantes frente às práticas tradicionais.

Revelando que os obstáculos não estão apenas na escola, mas também atravessam os lares e a vivência comunitária.

No entanto, mesmo entre essas tensões, algo florescia. A partir do referencial teórico apresentado anteriormente, com Hall (2006), Canclini (2008) e Neira (2009) como guias do pensamento, as falas começaram a ganhar novos contornos. Professores que no início da formação afirmavam não trabalhar com Folclore passaram a reconhecê-lo em suas práticas, ainda que de forma não nomeada: nas brincadeiras infantis, nas danças improvisadas, nos jogos corporais, nas histórias contadas pelos estudantes sobre suas casas, seus avós, suas ruas, suas rodas de jongo. Essa virada de percepção foi significativa, pois desconstruiu o entendimento do Folclore como algo distante, datado ou cristalizado, e o reposicionou como algo presente, vivo e legítimo. Nesse sentido, em diálogo que aponta a necessidade de “evitar o daltonismo cultural, tendo em vista o entendimento de que as diferenças entre grupos e pessoas são culturalmente construídas” (Neira e Nunes, p.263, 2009), tal mudança indica a urgência de um currículo que reconheça e valorize as diferenças, incorporando manifestações corporais plurais sem reduzi-las a Folclore decorativo ou exótico. O reconhecimento dos professores, portanto, não apenas amplia sua prática, mas também tensiona o currículo para que se torne pós-crítico e sensível às identidades em movimento.

As perguntas feitas na formação (Como desconstruir estereótipos? Como dar visibilidade à diversidade cultural real dos nossos estudantes? Como superar o reducionismo curricular que reduz o Folclore a lendas e datas comemorativas?) provocaram deslocamentos visíveis. A movimentação corporal falava por si: professores antes em silêncio começaram a se remexer nas cadeiras, a pedir a palavra, a se posicionar com base no que ouviam. O debate ganhava corpo, tornava-se encarnado nas experiências reais da docência, ora com indignação diante das limitações impostas pelo cotidiano escolar, ora com entusiasmo por reconhecer possibilidades de transformação.

Nesse processo, surgiram críticas contundentes sobre o silenciamento de manifestações culturais locais dentro da escola. Professores denunciaram o apagamento da folia de reis, da capoeira, das rezadeiras, dos brincantes do jongo, saberes que habitam as comunidades de Volta Redonda, mas que raramente adentram o currículo. Estudantes que tocam caixa na folia, são palhaços da folia ou dançam jongo com suas famílias passam despercebidos enquanto sujeitos culturais — e isso foi sentido com força durante a roda. O reconhecimento dessa lacuna gerou comoção e um sentimento de urgência: como tornar visíveis essas culturas? Como transformar o currículo em espaço de pertencimento?

A aproximação entre teoria e prática foi visível. À medida que os conceitos de identidade cultural em constante transformação (Hall, 2006), hibridismo cultural (Canclini, 2008) e currículo cultural (Neira, 2009) foram sendo revisitados pelos próprios professores em suas falas, criaram-se pontes entre o que se lê e o que se vive. Não houve respostas prontas. O que houve foi movimento, deslocamento, problematização. E talvez aí resida a potência desse momento: em possibilitar que os participantes deixassem de lado as certezas para dar lugar às perguntas, aos estranhamentos, aos ensaios de novas práticas.

A roda de conversa, assim, cumpriu sua função de encontro, escuta e provocação, revelando que o Folclore, para além de um conteúdo escolar, é um campo de disputa simbólica, um território de negociação de sentidos, uma prática viva que exige do educador sensibilidade, posicionamento e compromisso com uma educação mais justa, plural e significativa.

2.2.1 Corpos que contam histórias: entre práticas, descobertas e reinvenções

Se os conceitos abriram caminho para deslocamentos teóricos e reflexivos, foi na vivência prática que a roda girou com mais intensidade. Esse momento da formação foi, desde o início, aguardado com expectativa pelos professores. Muitos que até então não haviam se manifestado verbalmente encontraram na prática o canal para suas primeiras contribuições, movidos não apenas pelo gesto, mas por afetos, memórias e a possibilidade concreta de levar algo novo para suas aulas. O corpo, outrora expectador, tornava-se agora protagonista.

Houve, entretanto, diferenças significativas entre os dois grupos. No primeiro encontro, realizado em meio a uma tempestade intensa, o tempo foi reduzido e a prática ocorreu em uma sala de informática, o que limitou a amplitude das experiências corporais. Já no segundo grupo, com o clima mais ameno e a possibilidade de uso da quadra, a vivência fluiu com maior liberdade, permitindo que os participantes mergulhassem mais profundamente nas propostas. Esses contrastes revelam que nossas práticas estão sempre sujeitas a intercorrências, sejam elas climáticas, espaciais ou institucionais, que nos convocam a buscar alternativas criativas, reafirmando a docência como arte de improvisar caminhos sem perder de vista a intencionalidade pedagógica.

As práticas foram construídas a partir das próprias falas e experiências dos professores, respeitando o que os estudantes representam e vivem. A primeira provocação se deu em torno dos jogos e brincadeiras populares, mas com um deslocamento metodológico importante: ao invés de propor apenas o resgate daquilo que o professor julgava importante por ter vivido em sua infância, sugeriu-se a construção de uma “árvore genealógica das brincadeiras”, a partir da

escuta das famílias dos estudantes — o que seus pais brincavam, dançavam, celebravam? A proposta foi acolhida com interesse, ainda que não tenha sido realizada na prática, sendo apresentada como possibilidade de diálogo entre memória e identidade.

Esse encaminhamento se aproxima de um dos princípios do currículo cultural, que busca reconhecer nossas identidades culturais (Neira; Nunes, 2009). Ao considerar as brincadeiras herdadas das famílias, não apenas se amplia o repertório de práticas corporais, mas também se legitima a cultura vivida pelos estudantes em seus contextos comunitários. Tal movimento contribui para evitar o reducionismo do Folclore como algo distante ou do passado, reposicionando-o como experiência viva. Em diálogo com Hall (2006), podemos compreender que essas memórias não são fixas, mas linguagens de identidade em constante movimento; e com Canclini (2008), que as práticas culturais híbridas atravessam fronteiras entre gerações, territórios e temporalidades. Nesse sentido, a proposta da “árvore genealógica das brincadeiras” é mais que uma atividade: é um gesto pedagógico de reconhecimento e valorização das diferenças culturais que constituem a escola.

Na sequência, trabalhou-se com as Cirandas de Tarituba – Paraty/RJ, comunidade pesqueira, uma manifestação tradicional ainda viva no litoral sul do estado, próxima da realidade de muitas famílias de Volta Redonda que frequentam Angra dos Reis e região nas suas férias. A ciranda foi apresentada como manifestação lúdica e coletiva, que dialoga profundamente com o universo infantil. Os participantes demonstraram grande entusiasmo com as músicas como “O caranguejo”, “A arara” e a própria “Ciranda”. Houve perguntas sobre como acessar os áudios, como são as festas na comunidade e como introduzir esse conteúdo nas aulas. O envolvimento emocional foi evidente: sorrisos, curiosidade e alegria perpassaram as expressões dos professores.

Outro momento importante foi a discussão sobre como cultura distante e cultura local podem dialogar, como no caso do frevo e do funk carioca. Essa reflexão permitiu conectar os conceitos de hibridismo cultural (Canclini, 2008) com os corpos reais dos estudantes, questionando a ideia de que só se ensina o que se sabe dançar. Pelo contrário, o professor foi se posicionando como mediador de práticas e experiências culturais, valorizando as corporalidades dos estudantes como ponto de partida. Nesse movimento, emergiu também o encaminhamento pedagógico da resignificação: ao relacionar os agachamentos e saltos do frevo com os passinhos do funk, os estudantes foram convidados a experimentar, recriar e atribuir novos sentidos às práticas corporais, ora mantendo aspectos originais, ora inventando outros.

Como afirmam Neira (2019), ressignificar é “atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural” (Neira, 2019, p. 68). Assim, a discussão sobre o frevo e o funk não se restringiu à comparação de gestos, mas abriu espaço para que os estudantes se vissem como sujeitos produtores de cultura, desestabilizando visões cristalizadas e reforçando que o Folclore não é passado, mas presente e futuro em constante transformação.

Outra questão sensível tratada foi como trabalhar manifestações culturais associadas à religião sem reforçar preconceitos ou alimentar estigmas. Discutiui-se o jongo, o funk, a capoeira, o cacuriá, manifestações frequentemente marginalizadas pelo senso comum. O debate percorreu caminhos importantes: como falar sobre religiosidade de forma crítica? Como adaptar os elementos dessas danças para o contexto escolar sem esvaziá-las de sentido? No primeiro grupo, trabalhou-se corporalmente com o cacuriá, manifestação maranhense de caráter profano. A proposta foi explorar sua ludicidade e ritmo, sem ênfase na sensualidade, mas como brincadeira corporal coletiva, com leveza e humor. As reações foram positivas, os risos abundaram, e os professores compreenderam a possibilidade de ressignificar e adaptar sem descaracterizar.

No segundo grupo, vivenciamos o Mineiro-pau, uma manifestação pouco conhecida, originária de Santo Antônio de Pádua (RJ), ligada à dança do boi Pintadinho. O desafio aqui foi romper com a ideia de que os bois folclóricos estão restritos ao Norte e Nordeste, evidenciando que o Rio de Janeiro também dança boi, e que essas expressões estão próximas, embora pouco visibilizadas. A vivência prática com o Mineiro-pau surpreendeu os participantes, que se envolveram ativamente, criaram sequências de movimentos com batidas de mãos e pés, simularam os bastões característicos da dança e exploraram ritmos com entusiasmo. Nesse processo, o princípio da ressignificação se fez presente mais uma vez, assim como vimos anteriormente, ao reinterpretar o Mineiro-pau em diálogo com suas próprias corporalidades, os professores não apenas conheceram uma prática regional, mas também a reconstruíram criativamente, dando-lhe novos contornos. Essa experiência mostrou, de forma sensível e concreta, que não é preciso ser expert ou tradicionalmente “do lugar” para mediar manifestações culturais nas aulas: é preciso abrir-se ao encontro, à escuta e à diversidade cultural presente nas aulas e usá-las como riqueza para o currículo.

Ao longo das práticas, momentos de discussão foram costurados intencionalmente: após cada vivência, perguntava-se “*Como vocês fariam isso com suas turmas?*” e “*É possível adaptar essa proposta à sua realidade?*”. As respostas foram assertivas e mobilizadas. Uma fala emblemática de uma professora marcou esse momento: “Não sabia que o Folclore fosse

tudo isso, essa potência. Achava que não trabalhava Folclore nas minhas aulas, mas agora vejo que trabalho sim”.

O saldo das práticas foi altamente positivo. A participação foi intensa, espontânea, alegre e curiosa. Professores demonstraram desejo de mais atividades como essa, a ponto de verbalizarem uma espécie de “cobrança” pela ampliação do tempo prático: “*Deveria ter tido mais prática*”. O interesse se manteve até o final dos encontros, especialmente no segundo grupo, em que, mesmo ao fim da formação, não se notava o cansaço típico do encerramento, mas sim expressões de pertencimento e entusiasmo.

Houve ainda professores que buscaram o formador após o encontro, pedindo músicas, esclarecimentos, sugestões, até surgiu convite para dar curso e palestra na UNIFOA, indícios de que o conteúdo sensibilizou e provocou interesse real. Os corpos falaram: entre sorrisos, olhares atentos e gestos curiosos, formou-se uma roda viva onde o Folclore, enfim, deixou de ser apenas conteúdo e tornou-se experiência.

Reflexão crítica coletiva: quando a roda pensa junto. Ao final da formação, entre olhares atentos e corpos atravessados pela experiência vivida, emergiu um momento potente de reflexão crítica coletiva, espaço em que os professores puderam não apenas avaliar, mas ressignificar o caminho percorrido, identificando aprendizados, tensões e possibilidades que se abriram a partir do encontro.

Neira (2020) destaca que a análise da prática corporal implica em uma leitura crítica das ações e discursos envolvidos nas práticas pedagógicas, permitindo compreender as dimensões culturais, simbólicas e políticas nelas presentes. Nesse sentido, a reflexão coletiva que emergiu ao final do curso evidencia uma mudança na maneira como esses professores percebem suas ações docentes, passando a reconhecê-las não apenas como execução de conteúdos, mas também como práticas carregadas de implicações culturais e políticas.

No processo, os professores passaram a interrogar suas próprias práticas, considerando-as como expressões de concepções culturais mais amplas, o que dialoga com a noção de análise da prática corporal como ferramenta de investigação e desconstrução de sentidos dominantes. Assim, a formação promoveu uma reconfiguração na leitura dessas ações, permitindo uma compreensão mais aprofundada do significado social das suas ações pedagógicas, promovendo uma formação que não simplifica ou reduz a cultura a elementos tradicionais, mas que investiga suas múltiplas dimensões.

Ademais, a fala de uma participante, que destaca as dificuldades enfrentadas ao abordar temas sensíveis como intolerância religiosa, racismo, machismo e homofobia, exemplifica esse momento de catarse ocorrida na formação. Esses relatos revelam a existência de um campo de

tensões e dilemas éticos que permeiam a prática docente, muitas vezes silenciados por receios ou pela reprodução de uma cultura de evitamento. Como observado por Neira (2020), essas questões configuram-se como elementos de uma análise crítica da prática, na qual o esforço de dialogar com temas polêmicos é fundamental para uma pedagogia que valorize a diversidade e combata às formas de exclusão e hierarquização social.

Diante disso, é possível compreender que esse momento de partilha coletiva não apenas funcionou como uma catarse, mas também como uma oportunidade de reflexão ética e política, na qual os professores se confrontaram com suas próprias resistências e medos. Nesse sentido, a análise da prática corporal se revela uma ferramenta indispensável para promover um ensino que, ao mesmo tempo, reconheça as complexidades do real e promova a resistência contra as formas de opressão que se manifestam nas práticas escolares. Assim, a formação contribuiu para deslocar a compreensão da cultura como elemento estático, promovendo uma abordagem que valoriza as experiências cotidianas como fontes de resistência, diálogo e transformação social no campo da Educação Física.

No campo das críticas e sugestões, uma questão foi recorrente: o desejo por mais momentos como esse. Os participantes expressaram a necessidade de ampliar espaços formativos em que se possa conversar, criar, refletir e vivenciar práticas que dialoguem com os desafios do cotidiano escolar. Houve, inclusive, a sugestão de reduzir o tempo destinado à teoria e aumentar a parte prática, não como desvalorização do conhecimento conceitual, que, aliás, foi amplamente elogiado, mas como desejo de sentir no corpo o que já fazia sentido na escuta.

A fundamentação teórica foi destacada positivamente por muitos docentes, descrita como clara, acessível e bem articulada com a prática. Muitos relataram que essa mediação teórica foi decisiva para romper com a visão reducionista que ainda associa o Folclore exclusivamente a lendas e datas comemorativas. A escuta desse retorno demonstrou que a articulação entre teoria e prática, quando bem conduzida, não afasta, e sim aproxima; não sobrecarrega, e sim ilumina.

A tessitura entre o conteúdo teórico e as vivências práticas foi marcada por uma coerência fluida e orgânica, construída a partir da escuta ativa das falas docentes e da mediação sensível entre conceito e experiência. Os referenciais de Hall, Canclini e Neira não foram tratados como verdades distantes ou abstratas, mas como chaves de leitura do mundo, capazes de iluminar o que já estava presente, ainda que não nomeado, nas práticas pedagógicas dos professores. As atividades práticas, como as brincadeiras populares, as danças tradicionais e as discussões sobre hibridismo e pertencimento, materializaram os conceitos discutidos, conferindo-lhes corpo, ritmo e voz. A aproximação entre teoria e prática se deu, portanto, não como justaposição

artificial, mas como costura legítima, em que a reflexão crítica gerava ação pedagógica possível, e a vivência, por sua vez, devolvia novos sentidos à teoria.

A formação se configurou como um espaço de escuta, partilha e afetividade, em que professores se reconheceram mutuamente como sujeitos do processo e vivenciaram experiências capazes de provocar deslocamentos conceituais e intenções concretas de mudança em suas práticas. O reconhecimento do Folclore como potência pedagógica emergiu de forma crítica, desestabilizando visões cristalizadas e revelando-se presente nas corporalidades dos estudantes e nas culturas comunitárias. As propostas práticas, articuladas à reflexão teórica, despertaram curiosidade, pertencimento e desejo de continuidade, ainda que a limitação de tempo e a ocorrência de imprevistos, como a tempestade no primeiro encontro, tenham restringido a exploração mais ampla das vivências.

Essa reflexão crítica coletiva finalizou a roda com tons de encantamento e desejo de continuidade. A formação, ainda que breve, foi compreendida como sementes lançadas em terreno fértil, onde cada professor retornaria ao seu contexto com mais perguntas do que respostas, e é exatamente nisso que reside sua potência. O Folclore, agora, já não era mais apenas conteúdo: era inquietação, era repertório, era o reconhecimento de que a escola pode (e deve) ser território onde a cultura do povo se faz visível, digna e presente.

2.3 Palavras que dançam: saberes declarados no questionário avaliativo

O questionário avaliativo, como parte final do percurso formativo, abre-se como espelho e eco, um tempo de refletir os caminhos trilhados, as descobertas feitas e os sentidos tecidos ao longo do curso. Antes de escutar os ecos dos saberes e percepções, é preciso lançar um olhar para quem os enuncia. Assim, esta primeira seção convida a conhecer o perfil daqueles e daquelas que aceitaram o chamado para dançar com o Folclore na roda da escola.

Dos 14 participantes que responderam ao instrumento, quase todos se identificaram nominalmente, como quem se apresenta num ritual de partilha e confiança. Apenas um escolheu permanecer no anonimato, e mesmo esse silêncio é também fala, é escolha que diz da pluralidade de modos de estar. As idades declaradas traçam uma constelação entre os 29 e os 45 anos, com predominância entre os 30 e 40 anos, revelando um grupo de professores e professoras em pleno vigor de suas trajetórias profissionais. Há nesse dado um sopro de experiência acumulada, mas também um chão fértil para revisitar práticas e abrir-se a novas possibilidades.

O recorte de gênero revelou treze respostas e uma ausência, que, por si, já sinaliza a necessidade de escuta atenta aos silêncios e às possíveis resistências ou impossibilidades de nomeação. Entre os que se identificaram, sete pessoas indicaram o gênero feminino e seis o masculino. Ainda que esses dados apontem certa paridade entre os marcadores identitário binários, é preciso reconhecer que outras identidades de gênero existem para além dessas categorias, e que sua não presença ou não nomeação pode refletir tanto invisibilizações quanto o receio de exposição em determinados contextos. Assim, mais do que sugerir um “equilíbrio”, os dados nos convocam a refletir sobre as ausências e os apagamentos que ainda atravessam os espaços educativos, e a afirmar que o debate sobre Folclore e currículo cultural precisa incluir e acolher todas as corporalidades e identidades, ampliando os tons da escuta e entrelaçando a tessitura de um ensino verdadeiramente sensível à multiplicidade.

Em relação à formação inicial, o mapa institucional revela uma composição rica: UFRRJ, UNIFOA, UFRJ, UBM, Centro Universitário Barra Mansa, Universidade Geraldo Di Biase e Universo. Sete instituições diferentes aparecem na formação dos docentes, reforçando a ideia de que o curso reuniu vozes oriundas de distintas epistemologias e tradições formativas. Ainda que licenciados em Educação Física, esses profissionais chegam com bagagens múltiplas, o que enriquece o diálogo e confere densidade à experiência coletiva.

O tempo de atuação profissional também se mostra diverso. Com formaturas que variam de 5 a 22 anos, há quem chegue ao curso com mais de duas décadas de chão escolar, ao lado de outros que ainda tateiam os primeiros passos. Essa heterogeneidade temporal é força e desafio: ao mesmo tempo que permite trocas entre diferentes gerações pedagógicas, exige estratégias que respeitem os tempos de maturação e as histórias já vividas por cada um.

A pluralidade se intensifica ao investigarmos as formações complementares. Seis participantes têm outra graduação, cinco possuem especialização, três indicaram uma segunda licenciatura, dois possuem mestrado e um já alcançou o doutorado. Essa multiplicidade formativa revela um grupo que não se contenta com os saberes iniciais, mas que segue em movimento, buscando outros olhares, outras lentes, outros cantos. Quando solicitados a especificar essas formações, surgem menções a áreas como Pedagogia, Nutrição, Neuropsicopedagogia, Gestão Escolar e diferentes pós-graduações em Educação Física Escolar, formações que desenham uma constelação de saberes híbridos e interdisciplinares, alinhados às perspectivas de Hall (2006) e Canclini (2008), ao pensarem as identidades como atravessadas por fluxos, mestiçagens e reinvenções.

Dançar o Folclore na escola exige esse corpo plural, que conhece a norma, mas também a dobra; que transita entre o técnico e o sensível; que reconhece a escola como território de

disputas culturais, como afirma Neira e Nunes (2009a). Os dados aqui apresentados não são apenas estatísticas: são marcas de presença. São corpos-docentes que trazem consigo mundos, histórias, pertencimentos e desejos. E é a partir dessa roda diversa que seguimos escutando as palavras que dançam, aquelas que emergem nas falas, nas entrelinhas e nos silêncios do questionário avaliativo.

Se, na primeira seção, o que se revelou foi o “quem”, nesta segunda escutamos o “como”. Como se movimentaram os olhares, os sentidos e os significados ao longo do curso? O que pulsa agora, após o toque do tambor formativo, quando se fala de Folclore e prática pedagógica?

A primeira pergunta desta seção lançou a provocação: após a formação, como você define o Folclore em relação à sua prática pedagógica? As respostas emergiram como fios de uma tapeçaria coletiva, como os que são realizados no Corpus Christi, entrelaçando experiências, reconhecimentos e redescobertas.

Há quem afirme com firmeza a riqueza dessa abordagem, sintetizando em poucas palavras o impacto da formação: “muito rica”. Outros indicam que já incorporavam o Folclore em suas aulas, ainda que muitas vezes de maneira intuitiva ou não sistematizada, como quem percebe só agora que o fez sem nomear: “antes da formação, trabalhado de forma inconsciente nas minhas práticas”, revela uma das falas. Esse reconhecimento tardio, porém, potente, sinaliza que o curso também foi espelho, revelando o que já existia, mas permanecia encoberto pela névoa do automatismo ou da desvalorização curricular.

Muitos docentes passaram a compreender o Folclore como presença cotidiana, ora velada, ora evidente. Há o reconhecimento de que “perpassa os conteúdos”, de que é “recurso contínuo para conectar os estudantes à cultura, história e identidade”, e de que sua potência reside justamente nessa capacidade de adentrar o espaço escolar não como tema estanque, mas como força viva, expressão da diversidade e elemento constituinte do próprio fazer pedagógico.

Entre as definições, o Folclore aparece como “correlação de culturas”, como “práticas de conhecimentos multiculturais”, como “conjunto de símbolos que constituem uma identidade cultural”, deslocando-se de uma visão simplificada, restrita a expressões estereotipadas ou associada exclusivamente a datas comemorativas, para um entendimento ampliado e situado. Trata-se de uma perspectiva em sintonia com autores como Laraia (2006) e Brandão (2006), que compreendem o Folclore como fenômeno dinâmico, plural, atravessado por disputas simbólicas e implicações políticas, expressão viva das culturas em constante transformação.

Também não escapam os reconhecimentos críticos, como a percepção de que o Folclore ainda é “pouco explorado nas práticas pedagógicas”. Esse tensionamento é valioso: indica que,

apesar das transformações iniciadas, o caminho é longo, e a formação é apenas um primeiro passo. O desafio agora é sustentar a presença do Folclore ao longo do ano letivo, como parte indissociável de um currículo que valorize as identidades dos discentes e dialogue com suas culturas de origem.

No compasso das palavras, nota-se uma ampliação de consciência: o Folclore não é mais visto como conteúdo periférico, mas como essência que atravessa, informa e enriquece a prática pedagógica. É cultura viva: valores, tradições, celebrações, expressões. E, como tal, exige escuta, presença e coragem para se fazer dança no chão da escola.

A segunda pergunta da seção convidou os participantes a refletirem sobre as relações entre Cultura, Identidade e Currículo Cultural, à luz das discussões provocadas ao longo da formação. As respostas reverberam como vozes múltiplas em uma ciranda de sentidos, reafirmando que tais conceitos não caminham separados: entrelaçam-se, transformam-se mutuamente e dão corpo às práticas educativas que reconhecem os sujeitos em sua inteireza.

Diversos participantes apontaram para a interdependência desses elementos, reconhecendo que “a cultura é base da identidade dos indivíduos” e que “cultura, identidade e currículo estão relacionados de diversas formas, como na produção de significados, na socialização e na aprendizagem”. Há um reconhecimento crescente de que o currículo, quando cultural, não se limita à organização de conteúdos, mas se configura como campo de disputas simbólicas, lugar onde se afirmam ou se silenciam vivências, valores e pertencas.

Essa percepção parecia ecoar vozes que já nos acompanham. Lembra-se que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2006. p. 38), indicando que o currículo é lugar em que sujeitos se refazem continuamente. Brandão (2006) recordava, com a força dos povos, que a cultura popular não é um museu de tradições, mas obra viva, recriada a cada geração. E assim ampliávamos o horizonte com “a sociabilidade híbrida que as cidades contemporâneas induzem, nos leva a participar de forma intermitente de grupos cultos e populares, tradicionais e modernos” (Canclini, 2008. p. 354). Nessa ciranda de ideias, o que os professores anunciavam em suas falas ganhava densidade: o currículo não é só lista de conteúdos, mas chão simbólico, em que identidades dançam, se chocam, se reconhecem e se reinventam.

Muitas falas evidenciam um deslocamento importante: da concepção de identidade como algo fixo e essencialista para uma visão mais fluida e relacional. Um dos participantes afirma que a formação permitiu compreender essas noções como “em constante transformação,

adaptação e incorporação”, em consonância com Hall (2006), que compreende a identidade como processo sempre em construção, moldado pelas experiências históricas e culturais.

Outro destaca que o currículo cultural compreende identidade como algo que rompe com a perspectiva moderna de estabilidade e cristalização, o que dialoga diretamente com essa perspectiva pós-crítica de Hall, que vê a identidade como movimento e não como fixidez. Esse mesmo professor acrescenta que, ao ser incorporado ao jogo educacional, o currículo cultural abre caminhos para “rupturas com a colonialidade”, movimento que se aproxima do princípio da descolonização do currículo, que no caso destaca a importância de variar as manifestações culturais e evitar a hegemonia da cultura dominante “a descolonização do currículo, que leva ao cuidado necessário para prevenir a ascendência de manifestações da cultura dominante, abrindo espaço para as contra-hegemônicas” (Neira; Nunes, 2017. p.37).

A descolonização do currículo implica um cuidado para não reproduzir a cultura hegemônica, promovendo a valorização de manifestações culturais diversas, muitas vezes marginalizadas, e resistindo à colonização cultural que pode ocorrer por meio do currículo tradicional ou crítico. Trata-se de um movimento de maior reconhecimento e equalização das diferentes expressões culturais, no qual uma proposta culturalmente orientada busca fabricar condições para o diálogo entre culturas, para a convivência e para a partilha coletiva com o diferente, questionando a ideia de culturas únicas e autênticas.

Tais reflexões revelam o potencial do currículo cultural como ferramenta não apenas pedagógica, mas também política, capaz de tensionar as narrativas hegemônicas e criar espaços para o surgimento de novas vozes, novas histórias e novas formas de existir no mundo. Como bem apontado por um dos docentes, trata-se de uma possibilidade de “dar vozes à diversidade de nossas aulas”, valorizando o “respeito às diferenças, a inclusão e o resgate popular”.

Há também o reconhecimento de que o ensino ganha potência quando parte das vivências dos estudantes, tornando-se “mais inclusivo e significativo, fortalecendo o pertencimento e o respeito às diferenças”. A valorização das culturas presentes no cotidiano escolar, por vezes silenciadas ou consideradas marginais, é apontada como eixo fundamental para práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes e rompam com visões estereotipadas, como a que reduz o Folclore às lendas ou a um conjunto de tradições fixas, ou ao passado.

Assim, nas palavras que dançam neste trecho da análise, reconhece-se que cultura, identidade e currículo não são conceitos isolados, mas fios entrelaçados na teia de um projeto de educação que se pretende crítico, sensível e comprometido com a dignidade de todos os sujeitos. Cada resposta, ao seu modo, desenha um convite: que o currículo escolar abrace a

pluralidade dos corpos e saberes, e que o ato de ensinar se transforme, também, em ato de reconhecimento e celebração das muitas culturas que habitam nossas escolas.

Encerrando a segunda seção do questionário, a última pergunta buscou compreender se os professores consideram o Folclore um conteúdo possível de ser trabalhado de forma contínua nas aulas de Educação Física — e por quê. A unanimidade das respostas é significativa: todos os participantes afirmaram que sim. Mas mais do que o consenso, o que chama atenção são as razões que sustentam essa afirmação, pois revelam não apenas uma aceitação formal, mas também um entendimento amadurecido da presença viva e potente do Folclore no cotidiano escolar.

Os docentes reconhecem que o Folclore “está presente em nosso dia a dia”, que “compõe o nosso cotidiano” e que, por isso, precisa ser desinvisibilizado e valorizado. A metáfora da desinvisibilização se articula ao que Neira e Nunes (2009) nomeiam como o princípio de “evitar o daltonismo cultural”, ou seja, recusar a homogeneização que apaga as diferenças e aprender a enxergar as múltiplas cores que compõem as práticas culturais. Nesse sentido, a transformação no olhar dos professores torna-se evidente: não se trata mais de incluir o Folclore apenas como tema pontual ou atividade isolada, mas de perceber sua presença constante, ainda que silenciosa, nos gestos cotidianos, nas vivências comunitárias e nas práticas corporais que emergem no espaço escolar. Reconhecer é, assim, abrir os olhos para aquilo que estava sempre ali, mas que a cegueira curricular insistia em não ver.

O vínculo entre Folclore e cultura corporal do movimento aparece como eixo fundamental da justificativa de vários docentes, que destacam as possibilidades contidas nas danças, nos jogos, nas lutas e nas celebrações populares. Como bem afirma uma das respostas: “o Folclore pode ser trabalhado continuamente na Educação Física, pois envolve danças, jogos e lutas tradicionais, presentes na cultura dos alunos, desenvolvendo habilidades motoras e sociais”.

A referência ao “desenvolvimento de habilidades motoras” insere-se no repertório das concepções mais tradicionais da Educação Física, que, segundo Neira e Nunes (2009), priorizam a dimensão biológica e funcional do movimento. Ao mesmo tempo, a menção às dimensões sociais evidencia uma ampliação do olhar, aproximando-se da lógica do currículo crítico. Essa justaposição revela o trânsito comum entre paradigmas distintos na prática docente: ainda que marcada por traços da tradição, a fala aponta para um horizonte em que a cultura popular deixa de ser periférica e se torna matéria-prima do fazer pedagógico, articulando desenvolvimento humano e reconhecimento social.

Há também uma compreensão mais filosófica e identitária do tema, como na resposta que afirma: “cultura é identidade, e não conseguimos trabalhar nada sem identidade”. A cultura, nesse contexto, é entendida como extensão do corpo que aprende — e o Folclore, como linguagem de pertencimento. O movimento do corpo e o movimento da cultura são indissociáveis. “O corpo está em movimento, assim como a cultura”, sintetiza um docente com sensível precisão.

Ao final dessa escuta, o que se desenha é uma nova paisagem de sentidos: o Folclore deixa de ser visto como um ponto no calendário escolar e passa a ser reconhecido como tempo contínuo, caminho pedagógico, expressão viva daquilo que os estudantes são e trazem consigo. Os professores já não o enxergam como adereço temático, mas como eixo estruturante de práticas significativas.

Dessa forma, concluímos essa seção com o coração pulsando pela potência do reconhecimento. Mas o próximo passo é essencial: como essa consciência se traduz em ação? Como os professores têm, de fato, aplicado, ou pretendem aplicar, o que foi discutido na formação em seus cotidianos escolares? É com esse novo compasso que seguimos para a próxima seção, onde ouviremos os ecos da experiência na prática docente, espaço onde teoria e chão se encontram, e o Folclore dança com a realidade das escolas.

2.3.1 Da palavra ao gesto: práticas que se aproximam

Quando o saber encontra o chão, o que pode ser levado para a roda da aula? E assim inicia outra seção desse questionário avaliativo. Se a seção anterior trouxe a percepção sensível do Folclore como presença viva e constante, esta nova etapa da análise convida a olhar para as materializações possíveis dessas percepções no cotidiano escolar. A pergunta lançada aos professores foi direta, mas profundamente reveladora: das atividades e estratégias apresentadas no curso (jogos, brincadeiras, danças, reflexões), quais você considera que pode aproveitar algo nas suas aulas?

As respostas ecoam como sementes prontas a germinar. Há quem afirme com convicção que “todas” as propostas apresentadas podem ser reaproveitadas ou adaptadas às suas realidades escolares. Essa receptividade integral não apenas sinaliza o valor do curso, mas também aponta para a abertura de caminhos práticos e significativos, capazes de dialogar com os diferentes contextos pedagógicos. Como diz um participante: “todos, sendo adaptáveis em algumas ocasiões”, reconhecendo que a transposição didática exige sensibilidade, escuta e criação contínua.

Entre os elementos mais citados, destacam-se as danças, os jogos e as brincadeiras populares. As danças, sejam circulares, regionais, rítmicas ou locais, foram lembradas por diversos professores, ainda que, em um dos relatos, apareça o reconhecimento de “limitações pessoais” quanto a esse conteúdo. Essa fala aponta para a necessidade constante de formação continuada, que não apenas ofereça conteúdos, mas também apoie os docentes em suas próprias travessias de aprendizagem.

As brincadeiras e os jogos populares e regionais também ocupam lugar de destaque. Um dos participantes menciona as cirandas como exemplo de prática acessível e potente, capazes de estimular “a coletividade, o ritmo e a coordenação”, além de promoverem o resgate cultural. Nessa fala, corpo, cultura e comunidade aparecem entrelaçados, mostrando que o conteúdo se torna experiência viva quando mobiliza tanto as dimensões corporais quanto as memórias e os vínculos coletivos. É nesse movimento que as práticas se convertem em partilha de saberes e sentidos.

As reflexões pedagógicas provocadas ao longo do curso também aparecem como ferramentas transformadoras. Um docente afirma que essas reflexões “trouxeram certezas e novas possibilidades para tornar o ensino mais significativo”. Aqui, evidencia-se que a aplicabilidade não está restrita ao gesto técnico, mas se estende ao plano das intenções pedagógicas, às escolhas que se fazem com consciência, ética e propósito.

A multiplicidade de respostas mostra que os professores não apenas reconheceram a presença do Folclore em suas práticas, mas começaram a imaginar e desejar formas mais estruturadas e conscientes de inseri-lo. E, sobretudo, revela que o curso reverberou em cada um de maneira singular, uns acolhendo os jogos, outros encantando-se pelas danças, alguns tocados pelas discussões teóricas, todos, no entanto, movidos pela vontade de fazer o Folclore dançar em suas aulas.

Assim, vamos desenhando os primeiros contornos da aplicabilidade. No próximo passo, voltaremos o olhar para como os professores pretendem implementar essas propostas no cotidiano escolar, escutando o que já se vislumbra como prática e o que ainda pede mais coragem, apoio e tempo para florescer.

Quando o olhar se transforma, o que passa a ser possível ver? A pergunta lançada agora não busca apenas constatar efeitos, mas vislumbrar mudanças de dentro para fora: *Você acredita que essa formação contribuiu para modificar o seu olhar para essa temática nas suas aulas? De que forma?* O que as respostas revelam é que, para os professores que participaram da formação, sim, o olhar se transformou, e profundamente.

Há respostas que afirmam de forma direta e contundente: “com certeza”; “bastante”; “sim!”, expressões que carregam não apenas confirmação, mas entusiasmo. Mas não param na superfície. As justificativas revelam que a mudança não foi apenas de percepção, mas de entendimento conceitual, de reposicionamento político e de ampliação da sensibilidade para com a diversidade cultural presente nas escolas e nas práticas corporais.

Um dos professores compartilha que a formação “esclareceu o tema” e que a oficina foi “extremamente alinhada com o nosso cotidiano”, o que reforça a importância de propostas formativas que não sejam distantes das realidades escolares, mas que dialoguem com os desafios concretos da docência. Outros apontam que passaram a perceber o Folclore de forma mais consciente, como conteúdo presente no cotidiano e digno de valorização pedagógica, rompendo com a superficialidade de abordagens pontuais ou estigmatizadas.

Há quem reconheça que, antes da formação, o Folclore estava presente em sua prática, mas de forma não nomeada, oculta, até naturalizada. Agora, o curso possibilitou “ver que já trabalho o Folclore nas práticas pedagógicas”, mas também evidenciou o quanto esse trabalho pode ser intencionalizado, aprofundado e potencializado.

Entre as falas, emergem expressões de grande potência crítica, como aquela que denuncia o “holocausto que cometemos quando privamos nossos aprendizes dessas experiências”, metáfora forte e contundente, que alerta para os efeitos da negação das culturas populares no currículo escolar. Ao privar os estudantes de suas referências culturais, a escola contribui para o apagamento de identidades, memórias e saberes. A formação, nesse sentido, não foi apenas um espaço de aprendizado, mas um ato de reparação simbólica, de reconexão com a história e com a diversidade que pulsa nos territórios escolares.

Outros relatos destacam que a formação “abriu o leque de inúmeras atividades”, que “trouxe um novo olhar com mais sensibilidade para agregar as diferenças culturais”, ou que “ampliou a visão sobre o tema”. Essas expressões revelam um movimento que é ao mesmo tempo interno e prático: o olhar muda, e junto com ele mudam também as possibilidades de ação, as formas de planejar, de incluir, de ensinar.

Ao final dessa escuta, é possível afirmar que a formação não se restringiu a oferecer conteúdo; ela provocou deslocamentos, instigou perguntas, despertou um olhar mais atento para a cultura como expressão viva dos sujeitos. E esse novo olhar, mais sensível e mais crítico, é condição essencial para qualquer transformação real na prática pedagógica.

Na próxima pergunta, veremos como esse olhar, agora expandido, se articula com as intenções docentes em transformar suas aulas. Quais caminhos os professores pretendem

trilhar? Que propostas desejam implementar? O que já começa a se mover na tessitura das aulas a partir dessa escuta formativa?

Se o olhar se ampliou e a intenção de fazer o Folclore dançar nas aulas se fortaleceu, ainda assim o chão da escola impõe seus próprios ritmos e resistências. A última pergunta desta seção buscou compreender justamente isso: Quais desafios você antecipa para incluir o Folclore, de forma significativa e crítica, no seu planejamento? As respostas, embora diversas, revelam com nitidez os obstáculos que se erguem no cruzamento entre desejo pedagógico e realidade institucional.

Vários professores apontam para a presença de resistências externas: famílias, comunidade escolar, direções e, principalmente, os próprios estudantes. Há o receio de enfrentarem “perspectivas preconceituosas, discriminatórias e ignorantes da diversidade dos saberes”, como destaca uma fala que não hesita em nomear essas resistências como marcas da “perspectiva colonial e necrófila da existência do outro”. Trata-se de um reconhecimento agudo: o currículo é campo de disputa simbólica, e ensinar Folclore sob uma perspectiva crítica é, muitas vezes, desafiar a normatividade cultural que permeia a escola e seus sujeitos.

Outros relatos destacam o desconforto diante do novo, tanto por parte dos estudantes quanto dos próprios docentes. Um professor menciona que muitos estudantes demonstram interesse quase exclusivo por modalidades como futsal e queimada, o que dificulta o envolvimento com outras práticas. Outro aponta a “falta de desenvoltura nas expressões corporais” como um entrave pessoal, que pode impactar diretamente na condução de atividades que envolvam dança ou dramatização.

Também há quem ressalte o desafio da acomodação pedagógica: o uso repetitivo de planejamentos “prontos” e já consolidados, que dificultam a entrada de novas propostas. Nesse sentido, incluir o Folclore de forma crítica exige disposição para o inusitado, para o trabalho extra de pesquisa, de adaptação e de reflexão. É preciso sair da zona de conforto, enquanto docentes, assim como deslocar os estudantes deste lugar e assumir o risco de construir experiências mais autênticas, ligadas às identidades culturais que os corpos carregam, muitas vezes em silêncio.

Em meio a tantos desafios, sobressai também o compromisso ético de enfrentá-los. Como afirma um dos docentes, essas barreiras “devem, eticamente, ser enfrentadas por meio do conhecimento e de bases epistemológicas que prezem pela justiça cognitiva global e valorizem a vida digna”. Esse chamado ressoa com a noção de justiça curricular proposta por Neira e Nunes (2009a), que defendem um currículo comprometido com o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, rompendo com a lógica da exclusão e da homogeneização.

É justamente nessa encruzilhada, entre a dificuldade e o desejo, entre a resistência e a criação, que se constrói a prática pedagógica culturalmente significativa capaz de transformar a escola em espaço de equidade e dignidade.

Diante desse panorama, a aplicabilidade do Folclore nas aulas de Educação Física exige coragem epistêmica, sensibilidade cultural e comprometimento político com uma educação que reconheça a diversidade como potência formadora. E é justamente nessa travessia, entre os limites e as possibilidades, que os professores começam a construir novas formas de ensinar e de existir no espaço escolar.

As vozes docentes revelam que a formação foi vivida como experiência transformadora: a relação teoria-prática, a qualidade das atividades corporais e os espaços de troca foram reconhecidos como aspectos centrais, capazes de articular o rigor conceitual com a vivência cultural no chão da escola. O curso não apenas respondeu às expectativas iniciais, como também as superou, ressignificando o lugar do Folclore na Educação Física: de um conteúdo marginalizado e eventual para um campo legítimo, potente e integrador. Nas falas dos participantes, emergem memórias de práticas significativas — danças, cirandas, jogos — que se tornaram marcas corporais e afetivas, bem como a clareza teórica que possibilitou novos sentidos para práticas já existentes.

Ao mesmo tempo, as avaliações apontam para o desejo de continuidade: mais tempo, mais vivências práticas, maior diversidade de manifestações e aprofundamentos futuros. Essa expectativa não se configura como insatisfação, mas como reconhecimento da potência já experimentada e da necessidade de expandi-la. O que pulsa, ao final, é a compreensão de que a formação foi além da transmissão de conteúdos: ela provocou mudanças de olhar, fortaleceu convicções, despertou pertencimento e sinalizou caminhos de uma Educação Física que se quer culturalmente significativa, enraizada na justiça curricular e aberta à pluralidade de saberes.

Assim, encerramos esta seção com a clareza de que o caminho está sendo aberto, mesmo que entre pedras, medos e dúvidas. O que está em jogo não é apenas o conteúdo a ser ensinado, mas a construção de um currículo que reconheça e celebre as muitas culturas que habitam nossas escolas.

ENCERRAMENTO DO CORTEJO – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao momento de recolher os passos, de silenciar o tambor por instantes e permitir que os ecos do caminho percorrido sejam escutados com mais nitidez. O cortejo desta pesquisa, iniciado com o chamado simbólico da roda, aproxima-se de seu encerramento. Contudo, mais do que um fim, este é um tempo de pausa ritmada, dessas que a música conhece bem, quando o silêncio enfatiza o vivido. Não encerramos uma jornada: celebramos um ciclo carregado de saberes que dançam, tensionam e transformam a escola e a docência. Estas considerações não pretendem concluir de forma definitiva, mas refletir, revisitar e ressignificar o percurso.

Ao longo da caminhada, buscou-se compreender como o Folclore, tantas vezes marginalizado e reduzido a datas comemorativas e lendas isoladas, pode ganhar centralidade e sentido nas aulas de Educação Física. A análise dos dados mostrou que o Folclore, muitas vezes percebido como ausência, revelou-se presença invisibilizada no cotidiano escolar: está nas brincadeiras que atravessam os recreios, nos gestos herdados das famílias, nas memórias corporais transmitidas pelas comunidades, nas experiências partilhadas entre estudantes e professores. O processo formativo permitiu nomear essas práticas, deslocando-as da condição de “complemento” para o reconhecimento como linguagem cultural legítima e constitutiva do currículo.

Nesse movimento, professores que antes enxergavam o tema como periférico passaram a compreendê-lo como campo simbólico, político e identitário, em diálogo direto com suas práticas e com a realidade da escola pública. A pesquisa não produziu apenas registros ou números, mas encontros e deslocamentos. Revelou que, quando o Folclore é trabalhado como cultura viva, ele pode habitar o currículo de modo significativo, expandindo o repertório docente e enriquecendo a experiência dos estudantes com saberes plurais.

Entretanto, esse processo não se fez sem tensões. Emergiram desafios como o preconceito religioso, o racismo cultural, as resistências institucionais, a falta de tempo e de recursos. Contudo, ao lado deles, surgiram também compromissos éticos de enfrentamento, sustentados por uma concepção de Educação Física culturalmente significativa. O que se observou não foi apenas a apropriação de conteúdos, mas a emergência de um novo olhar

docente: sensível, crítico e implicado, capaz de reconhecer a escola como espaço de disputa de narrativas e de justiça curricular.

O curso de formação, nesse sentido, não apenas transmitiu saberes, mas provocou deslocamentos reais. Abriu fendas para reinterpretações, ampliou horizontes, instigou partilhas e reafirmou que o Folclore, quando acolhido como experiência cultural dinâmica, pode transformar práticas pedagógicas, currículos e concepções docentes. As sementes lançadas no chão da formação — as escutas, as trocas, os reencantamentos — têm potencial de germinar em novas práticas, mais críticas, criativas e conectadas aos territórios culturais dos estudantes.

Assim, encerrar este cortejo é também dar nome ao que pulsa: uma docência que se descobre capaz de reinventar, uma escola que pode se abrir à pluralidade cultural, um currículo que deixa de ser neutro para se assumir como espaço político. O tambor da cultura popular segue reverberando, não como saudade, mas como possibilidade. Porque aquilo que foi vivido, mesmo quando se encerra, continua dançando dentro de quem viveu. A roda não para: ela gira, ressignifica e convida outros corpos a entrarem em cena. Que este encerramento seja, de fato, um novo chamado, para que outras escolas, professores e projetos se deixem atravessar pela força viva do Folclore e pela esperança de uma educação mais plural, justa e enraizada na cultura do nosso povo.

Em cada passo dado ao longo desta pesquisa, evidenciou-se que o Folclore não pode ser reduzido a um repertório sazonal ou a lembranças cristalizadas em datas comemorativas. A principal contribuição deste trabalho está, portanto, no reposicionamento do Folclore como conteúdo pedagógico legítimo e transformador dentro da Educação Física escolar, abrindo espaço para um currículo que valoriza as culturas populares em sua complexidade simbólica, política e identitária.

A formação continuada proposta, ancorada no Currículo Cultural e nos Estudos Culturais, foi fundamental nesse processo. Ela permitiu que os professores revissem suas práticas a partir de referenciais críticos, reconhecendo a escola como território simbólico e de disputa de narrativas. Autores como Hall (2006), Canclini (2008) e Neira (2009) não foram apenas referências teóricas, mas companheiros de roda que ajudaram a dar nome ao que já pulsava nas experiências docentes. A vivência de danças, cantos e jogos nos encontros formativos deu corpo às reflexões, fortalecendo a compreensão do professor como mediador cultural e não apenas transmissor de conteúdo.

Entre as contribuições mais significativas está a criação de um olhar pedagógico sensível às manifestações não hegemônicas e atento à diversidade cultural. Ao compreender que o Folclore é presente em constante reinvenção, os professores puderam desestabilizar

visões estereotipadas e essencialistas. Assim, dançar jongo, brincar cacuriá ou cantar ciranda na escola deixou de ser visto como atividade lúdica periférica e passou a ser reconhecido como prática de resistência, de valorização das ancestralidades e de legitimação de outras formas de conhecimento no currículo da Educação Física.

O Produto Educacional — o Padlet de curadoria de recursos didáticos — prolonga esse movimento, funcionando como espaço colaborativo e contínuo de partilha. Mais que um repositório, ele se torna extensão da roda formativa, permitindo que novos materiais, experiências e saberes circulem e fortaleçam a prática docente. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa avança ao preencher lacunas da literatura e ao propor estratégias concretas que aproximam a Educação Física da diversidade cultural e da justiça curricular. Ao assumir que os saberes populares podem ser mobilizados criticamente, reafirma-se que o currículo é território em disputa e que, quando os saberes dançam, a escola se torna mais viva, plural e enraizada na cultura de seu povo.

O canto que permanece, ao final desta pesquisa, é também o das tensões que atravessam o cotidiano escolar. Entre os limites mais marcantes, destacou-se a ausência de formação docente sobre o Folclore como conteúdo crítico, o que gera insegurança e reproduz abordagens estereotipadas, restritas a lendas e datas comemorativas. Essa carência formativa reforça um modelo escolar esvaziado, que privilegia representações folclóricas caricaturais em detrimento das vivências reais dos estudantes e de suas comunidades. O problema da pesquisa se reafirma aqui: sem formação crítica, o Folclore continua invisibilizado ou tratado de modo superficial, impedindo sua valorização como expressão cultural viva.

Outros desafios revelaram-se igualmente estruturais: a rigidez da escola frente à espontaneidade das culturas populares, o preconceito cultural e religioso que deslegitima práticas afro-brasileiras e indígenas, além da escassez de materiais didáticos contextualizados e sensíveis aos territórios. Tais barreiras mostram que o currículo ainda opera sob a lógica da colonialidade, privilegiando saberes hegemônicos e desconsiderando memórias e identidades locais. Contudo, o processo formativo evidenciou que, mesmo em meio a resistências, há brechas possíveis: os professores demonstraram desejo e capacidade de reinventar práticas, propondo rodas de conversa, pesquisas sobre o bairro, inserção de danças e brincadeiras populares no planejamento e articulação com as famílias. São gestos que reafirmam o Folclore como recurso pedagógico para fortalecer pertencimento e diversidade.

Nesse contexto, o Produto Educacional surge como resposta concreta, oferecendo uma curadoria digital de recursos para apoiar os docentes na construção de práticas mais críticas e conectadas às realidades culturais dos estudantes. Mas os desafios enfrentados não podem ser

resolvidos apenas pela ação individual do professor: demandam políticas públicas, apoio institucional e o reconhecimento da Educação Física como campo de produção cultural. O canto que fica, portanto, não é de resignação, mas de esperança crítica: a convicção de que, ao reposicionar o Folclore no currículo, é possível superar reducionismos e afirmar a escola como espaço de justiça cultural, onde as culturas populares não apenas sobrevivem, mas ganham centralidade e dignidade pedagógica.

O chão que segue após esta pesquisa não é o mesmo que foi pisado no início. Transformado pelas experiências formativas, pelas vozes docentes e pelas culturas que atravessaram o percurso, ele se apresenta como território vivo, em constante reinvenção. A inserção do Folclore na Educação Física escolar mostrou-se não como adorno, mas como gesto político, de resistência e de afirmação cultural. Nesse sentido, a prática pedagógica ganha potência quando reconhece a pluralidade dos sujeitos escolares, dialogando com seus territórios, memórias e afetos, e fazendo do currículo um espaço de pertencimento.

A formação vivida demonstrou que os professores anseiam por rodas de escuta, partilha e criação, e que espaços formativos críticos podem se tornar sementes de transformação. O Produto Educacional intitulado Curadoria de Recursos Didáticos: Folclore em Movimento na Educação Física reforça essa continuidade ao funcionar como espaço digital colaborativo, em que práticas e saberes podem ser constantemente reinventados. Contudo, a sustentação desse movimento depende também de políticas públicas, gestores e currículos oficiais que reconheçam a cultura popular como conhecimento legítimo e parte integrante da escola.

Para o campo da docência e da pesquisa, os desdobramentos são múltiplos: ampliar estudos sobre manifestações culturais em diferentes territórios; aprofundar o reconhecimento do corpo como lugar de memória, disputa e invenção; escutar as infâncias em suas experiências folclóricas; fortalecer comunidades de prática entre professores; e aproximar universidade e escola em movimento dialógico. O que se anuncia é a possibilidade de uma Educação Física que não apenas ensine técnicas, mas produza sentidos, encontros e reconhecimento cultural.

Na circularidade dos saberes, não há fim. Apenas retomadas. Esta dissertação se encerra como se encerram os rituais populares: com reverência ao que foi vivido, com gratidão aos que dançaram juntos e com o desejo profundo de reencontro. O tambor silencia por um instante, mas o chão segue vibrando. E é nesse chão que seguimos, em roda, de mãos dadas com os saberes que dançam. Viva o saber ancestral!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, L. F. N.; FRANZI, J. O (não) lugar do Folclore no currículo da educação básica. **UNILA**, 2022. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6673;jsessionid=013BC8D5CCC58C9691B3DB9BEAC6F401>, Acesso em: 7 maio 2023.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O que é educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **O saber popular: a educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____, **O que é Folclore**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 ago. 2023.

_____. Base Nacional Comum **Curricular – Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 ago. 023.

_____. **Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília, DF, 2008. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 14 ago. 2023.

_____. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e das outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 ago. 2023.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Usp, 2008.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

_____. **Antologia do Folclore brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1984.

CHISTÉ, P. S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática, **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CORRÊA, G. C. G., CAMPOS I. C. P., ALMARGO R. C., Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, jan./abr. 2018, p. 62-72.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. São Paulo: Editora Guanabara Koogan, 2005.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 79-108.

GUTERRES, D. V. W, WOLFFENBÜTTEL, C. R. Produção científica sobre Folclore nos periódicos de educação. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 11, n. 22, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.11.22.354-378>. Acesso em|: 7 maio 2023.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um Conceito Antropológico. 20. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, Amostragens e técnicas de pesquisa, Elaboração, análise e interpretação de dados. 5; ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica, 2. ed. Jundiaí SP: Paco, 2019.
- NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. Capítulo 2, **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)**, Goiânia, 2017.
- NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.
- NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Paulo: Yendis, 2009b.
- NEIRA, M. G; SBORQUIA, S. As danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivivência**, ano XX, n. 31, p. 79-98, dez. 2008.
- NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-19, 2020.
- NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, V. M. **Educação Física humanista**. 2. ed. São Paulo: Shape, 2004.
- ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870–1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, T. T. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- VIANNA, H. **O mistério do samba**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: UFRJ, 2002.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa; MELLO, André da Silva. Usos e apropriações das culturas populares nas aulas de educação física de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 453-466, jul./set. 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Objetivo: compreender as perspectivas, práticas e percepções sobre o tema dos professores.

SEÇÃO: PERFIL PROFISSIONAL

1. Qual seu nome (opcional)?
2. Há quanto tempo você atua como professor(a) de Educação Física nos anos iniciais?
3. Em qual ou quais escolas do município você leciona atualmente?
4. Já participou de alguma formação específica sobre cultura ou Folclore na Educação Física? () Sim () Não
5. Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, qual seria?

SEÇÃO: CONHECIMENTOS SOBRE FOLCLORE

1. Para você, o que é Folclore?
2. Quando ou onde você aprendeu sobre Folclore?
3. Qual a relação entre Folclore e cultura nas práticas escolares?

SEÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Você costuma trabalhar o Folclore em suas aulas de Educação Física?
() Sim, frequentemente
() Às vezes
() Raramente
() Não trabalho
2. Caso trabalhe, de que forma você desenvolve o tema em suas aulas?
3. Qual o envolvimento dos alunos quando o Folclore é abordado nas aulas?

SEÇÃO: DIFICULDADES

1. Caso não trabalhe o Folclore nas aulas, quais são os principais motivos?
() Falta de conhecimento sobre o tema
() Falta de material didático ou recursos adequados
() Falta de tempo no planejamento escolar
() Dificuldade em relacionar o tema ao currículo
() Não vejo relevância para a disciplina
() Outros (específico)
2. Se você marcou outros acima, quais os motivos?

3. Quais desafios você enfrenta (ou enfrentaria) para incluir o Folclore nas suas práticas pedagógicas?

SEÇÃO: EXPECTATIVAS E SUGESTÕES

1. Você acredita que o Folclore pode contribuir para o desenvolvimento das aulas de Educação Física? Por quê?
2. Quais tipos de apoio ou formação você acredita serem necessários para trabalhar o Folclore de forma mais significativa?
3. Como um curso de formação sobre Folclore e currículo cultural poderia transformar sua prática?

SEÇÃO: TROCA DE EXPERIÊNCIA (OPCIONAL)

1. Comentários, sugestões ou experiências que gostaria de compartilhar:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Objetivo: compreender as percepções e aprendizados dos participantes, avaliar o curso e identificar possibilidades de aplicação prática.

SEÇÃO: IDENTIFICAÇÃO

1. Nome (opcional)
2. Idade (opcional)
3. Gênero (opcional)
 - () Masculino
 - () Feminino
 - () Outro Gênero
 - () Prefiro não informar
4. Qual a sua instituição de formação na Licenciatura?
5. Quanto tempo têm de formado?
6. Possui outra formação?
 - () Graduação
 - () Licenciatura
 - () Especialização
 - () Mestrado
 - () Doutorado
 - () Não
7. Caso tenha outra formação, especifique.

SEÇÃO: PERCEPÇÕES APÓS O CURSO

1. Após a formação, como você define o Folclore em relação à sua prática pedagógica?
2. O que você compreendeu sobre a relação entre Cultura, identidade e currículo cultural a partir das discussões realizadas?
3. Na sua opinião, o Folclore é um conteúdo possível de ser trabalhado de forma contínua nas aulas de Educação Física? Por quê?

SEÇÃO: APLICABILIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

1. Das atividades e estratégias apresentadas no curso (jogos, brincadeiras, danças, reflexões), quais você considera que pode aproveitar algo nas suas aulas?

2. Você acredita que essa formação contribuiu para modificar o seu olhar para essa temática nas suas aulas? De que forma?
3. Quais desafios você antecipa para incluir o Folclore, de forma significativa e crítica, no seu planejamento?

SEÇÃO: AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

1. Como você avalia o curso em relação aos seguintes aspectos?
 - () Clareza dos conceitos teóricos (Hall, Canclini, Neira)
 - () Relação teoria-prática
 - () Qualidade das atividades práticas apresentadas
 - () Espaços de troca e compartilhamento de experiências
 - () Organização e condução do curso
2. O conteúdo do curso atendeu às suas expectativas? Por quê?
3. O que mais te marcou nessa formação?
4. Houve algum ponto que poderia ser melhorado? Se sim, qual?

SEÇÃO: EXPECTATIVAS E CONTINUIDADE

1. Após essa formação, você se sente mais preparado(a) para trabalhar o Folclore nas aulas de Educação Física? Explique.
2. Quais temas ou abordagens você gostaria de aprofundar em futuras formações continuadas?

SEÇÃO: TROCA DE EXPERIÊNCIA

1. Deixe aqui qualquer comentário, sugestão ou reflexão que julgar importante para contribuir com esta pesquisa. Pode ser um relato.

APÊNDICE C - FICHA DE OBSERVAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO

Data da formação: ____ / ____ / _____

Local: _____

Observador(a): _____

Número de participantes: _____

Perfil dos participantes (breve descrição geral – faixa etária, tempo de atuação, nível de formação):

2. ACOLHIMENTO E APRESENTAÇÃO:

Acolhimento e ambiente (acolhedor, participativo, formal, descontraído):

Expectativas expressas pelos participantes:

Primeiras manifestações espontâneas sobre o tema:

3. DEBATE INTRODUTÓRIO SOBRE FOLCLORE E CULTURA. OS CONCEITOS A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO: (analisar e relatar)

Participação (quantitativa e qualitativa — todos participaram? Alguns se destacam?):

Nível de compreensão demonstrado sobre os conceitos abordados:

Dúvidas levantadas:

Exemplos práticos ou referências culturais locais mencionados:

RODA DE CONVERSA (relatar)

Experiências compartilhadas pelos professores:

Desafios e dificuldades mais citados:

Possibilidades e estratégias apontadas pelos participantes:

Nível de diálogo (escuta ativa, trocas, debates):

Evidências de aproximação entre teoria e prática:

ATIVIDADE PRÁTICA (descrever)

Atividades propostas e realizadas:

Participação e envolvimento (alto, médio, baixo):

Reações dos professores (empolgação, resistência, curiosidade, dúvidas):

Adaptações espontâneas feitas pelos participantes:

Registros de comentários durante a prática:

REFLEXÃO CRÍTICA COLETIVA (analisar)

Pontos que os professores destacaram como aprendizados:

Possíveis aplicações nas escolas relatadas:

Questões críticas levantadas:

Sugestões ou propostas para continuidade ou aprofundamento do tema:

4. INTEGRAÇÃO DOS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO (análise observacional)

Relação entre o conteúdo teórico e as vivências práticas (coerência, aplicabilidade):

Participação colaborativa (grau de interação, apoio mútuo entre os participantes):

Indícios de transformação de pensamento ou de intenção de mudança de prática:

5. OBSERVAÇÕES

Impressões gerais sobre o encontro:

Pontos fortes da formação:

Aspectos que poderiam ser aprimorados:

Situações inesperadas ou relevantes para análise (positivas ou negativas):

6. SÍNTESE PRELIMINAR (para triangulação de dados)

Como a formação contribuiu para o objetivo da pesquisa:

Indícios de articulação entre teoria, prática e realidade local:

Evidências que poderão ser trianguladas com outros instrumentos (questionários e registros):

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À Secretaria de Educação do Município de Volta Redonda.

Assunto: Carta de Apresentação do Pesquisador

Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, no exercício de seu compromisso com o ensino e a pesquisa acadêmica, apresenta, por meio deste, o pesquisador Rodrigo Magalhães Vieira aluno do curso do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, que está realizando a pesquisa, cujo título é “Cultura popular nas aulas de educação física: o folclore como recurso pedagógico”, situado na grande área do Ensino, na Educação Básica, orientada pelo Professor Doutor Marco Antônio Santoro Salvador. Na oportunidade, solicitamos autorização para que se realize a pesquisa através da coleta de dados de Professores de Educação Física dos anos iniciais.

O pesquisador se compromete a solicitar autorização para uso das informações obtidas dos participantes e preservar a identidade dos mesmos na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em possibilitar, aos envolvidos, um retorno dos resultados da pesquisa, conforme regras estabelecidas por esta Secretaria. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste profissional e da iniciação à pesquisa científica em nossa região. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de dúvida sobre este estudo, entrar em contato com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II: (21) 2163-5963 ou mandar um e-mail para posgradsc3@cp2.g12.br.

Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2024.



Fundado em 2 de dezembro de

Documento assinado digitalmente
gov.br CAROLINA MARY MEDEIROS
Data: 17/09/2024 12:33:55-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins que a Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda tem ciência do interesse na realização da pesquisa intitulada CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O FOLCLORE COMO RECURSO PEDAGÓGICO, sob responsabilidade do pesquisador principal Rodrigo Magalhães Vieira, aluno do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, e professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda, matrícula 435104, ao qual o pesquisador principal está vinculado e não se opõe à realização desta.

Declaro estar ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada e concedo a anuência para seu desenvolvimento nesta instituição, desde que sejam cumpridas as determinações éticas das resoluções nº 510/2016 e nº466/2012 CNS/CONEP e que o projeto só tenha início após avaliação e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa do Colégio Pedro II.

<p>Oswaldir Geraldo Denadaí Secretário Municipal de Educação</p>	<p>Assinatura e carimbo do(a) Responsável pela Instituição</p>	<p>Data: <u>03/10/24</u></p>
--	--	----------------------------------

Oswaldir Geraldo Denadaí
Secretário Municipal de Educação / PMV
Matrícula 485.497



Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcepi/>

APÊNDICE F – CRONOGRAMA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CP II



DECLARAÇÃO DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES E CURRÍCULO LATTES DOS PESQUISADORES

Declaro para os devidos fins que o Cronograma de execução do projeto de pesquisa intitulado **CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO**

FÍSICA: O FOLCLORE COMO RECURSO PEDAGÓGICO é o descrito abaixo:

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja **APROVADO** pelo Sistema CEP/CONEP.

Identificação da Etapa	Início	Término	Ações
I.	03/23	01/25	ESCRITA DO PROJETO
II.	08/24	12/24	SUBMISSÃO A PB
III.	10/24	11/24	QUALIFICAÇÃO
IV.	02/25	04/25	GERAÇÃO DE DADOS
V.	04/25	06/25	ANÁLISE DE DADOS
VI.	06/25	08/25	REDAÇÃO DA DISSERTAÇÃO
VII.	09/25	09/25	DEFESA

RODRIGO MAGALHÃES VIEIRA	Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: 30 / 12 / 2024
--------------------------	---------------------------------	----------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 20921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2/>

Página 1 de 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CP II



Informamos que o Curriculum Lattes do(s) pesquisador(es) envolvidos no projeto está disponível na internet, no(s) seguinte(s) link(s):

Nome completo do(a) pesquisador(a)	Link do currículo lattes
RODRIGO MAGALHÃES VIEIRA	http://lattes.cnpq.br/8617061919180283
FABIANO LANGE SALLES	http://lattes.cnpq.br/1010123536271127

RODRIGO MAGALHÃES VIEIRA	 Documento assinado digitalmente RODRIGO MAGALHÃES VIEIRA <small>DATA: 30/12/2024 15:38:01-0100</small> <small>VERIFIQUE EM: https://verifica.rj.gov.br</small>	Data: 30 / 12 / 2024
RODRIGO MAGALHÃES VIEIRA	Assinatura do(a) pesquisador(a)	

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 20921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2/>

Página 2 de 2

APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE USO DE DADOS



Estado do Rio de Janeiro
 Prefeitura de Volta Redonda
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Rodrigo Magalhães Vieira, brasileiro, inscrito sob o CPF nº 095.713.807-50, residente e domiciliado à Rua Malba Tahan, 20, apt.101, Recreio dos Bandeirantes, Rio de Janeiro - RJ, CEP. 22.790-400, regularmente matriculado sob o nº 435104, no curso de **Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II**, declara que se responsabiliza exclusivamente pela coleta e guarda dos dados para o Projeto de Pesquisa intitulado: **CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O FOLCLORE COMO RECURSO PEDAGÓGICO**, isentando as referidas instituições (Unidades Educacionais) envolvidas e a Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda da responsabilidade de qualquer natureza, observando o preconizado na Lei nº 13.709/ 2018.

Volta Redonda, 03 de outubro de 2024.

gov.br Documento assinado digitalmente
 RODRIGO MAGALHAES VIEIRA
 Data: 03/10/2024 17:37:27-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Rodrigo Magalhães Vieira
Mestrando em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II
 CPF: 095.713.807-50

Recebido em: 03 de outubro de 2024.

Por: Patrícia L V Romão Botelho

APÊNDICE H – DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CUSTOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CUSTOS

Instituição/Departamento: Colégio Pedro II / Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda - RJ

Eu, Rodrigo Magalhães Vieira, declaro para os devidos fins, que a pesquisa intitulada **CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O FOLCLORE COMO RECURSO PEDAGÓGICO**, está sob minha responsabilidade e não irá gerar custo de qualquer natureza para a instituição envolvida, nem tampouco a qualquer participante.

RODRIGO MAGALHÃES VIEIRA	<p>Documento assinado digitalmente</p> <p>gov.br</p> <p>RODRIGO MAGALHAES VIEIRA Data: 04/10/2024 18:59:50-0300 verifique em https://validar.itl.gov.br</p> <p>Assinatura do(a) pesquisador(a)</p>	Data: 04 /10/ 2024
--------------------------	--	--------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

APÊNDICE I – ORÇAMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPI



ORÇAMENTO

Título do Projeto: CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O FOLCLORE COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Pesquisador Responsável: Rodrigo Magalhães Vieira

Fonte dos Recursos (instituição ou pessoa), caso exista: Financiamento próprio

Natureza da Despesa	Valor Previsto
Combustível	RS400,00
Pedágio	RS90,00
Alimentação	RS150,00
Materiais de Papelaria	RS200,00
Total	RS840,00

RODRIGO MAGALHÃES VIEIRA	 <p>Documento assinado digitalmente RODRIGO MAGALHÃES VIEIRA Data: 04/10/2024 19:14:09 -0300 Verifique em https://validar.br.gov.br</p>	Data: 04 / 10 / 2024
	Assinatura do(a) pesquisador(a)	

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 20921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site: <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

APÊNDICE J – FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O FOLCLORE COMO RECURSO PEDAGÓGICO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 65			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: RODRIGO MAGALHAES VIEIRA			
6. CPF: 095.713.807-50	7. Endereço (Rua, n.º): MALBA TAHAN RECREIO DOS BANDEIRANTES 20 apt 101 RIO DE JANEIRO RIO DE JANEIRO 22790400		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 21994911492	10. Outro Telefone:	11. Email: drigo.danca@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> Documento assinado digitalmente RODRIGO MAGALHAES VIEIRA <small>Data: 14/10/2024 16:50:59-0300</small> <small>Verifique em https://validar.iti.gov.br</small> </div> <p style="margin-top: 10px;">Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;">_____</p> <p style="text-align: right; margin-top: 5px;">Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Colégio Pedro II	13. CNPJ: 42.414.284/0001-02	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (21) 3891-1000	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> Documento assinado digitalmente CAROLINA MARY MEDEIROS <small>Data: 18/10/2024 15:34:05-0300</small> <small>Verifique em https://validar.iti.gov.br</small> </div> <p style="margin-top: 10px;">Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;">_____</p> <p style="text-align: right; margin-top: 5px;">Assinatura</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPI



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O FOLCLORE COMO RECURSO PEDAGÓGICO, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, e que diz respeito a um(a) dissertação de mestrado.

1. **OBJETIVO:** O objetivo deste estudo é investigar a integração de elementos do Folclore nas aulas de Educação Física, analisando seu impacto e atribuindo novos significados a essa temática no contexto escolar. Buscamos desenvolver possibilidades de trabalhar com o tema numa perspectiva de elaborar atividades folclóricas. Além disso, visamos contribuir para sua capacitação por meio de um curso sobre a temática, compartilhando práticas pedagógicas e estratégias de ensino para facilitar a tematização do folclore nas suas aulas de Educação Física.
2. **PROCEDIMENTOS:** Sua participação consistirá em atuar num Curso de Capacitação com as seguintes atividades: questionários, rodas de conversa e uma oficina prática e reflexiva, realizadas ao longo de 8 horas, distribuídas de forma híbrida (presencial e remota assíncrona). A oficina e as atividades formativas ocorrerão em formato híbrido, sendo 4 horas remotas assíncronas, distribuídas entre leitura de textos e preenchimento de dois questionários, um antes do início do curso e outro após o término. Ambos serão compartilhados por e-mail e os questionários disponibilizados por meio de um link no Google Forms. O curso também incluirá 4 horas de atividades presenciais realizadas em uma das escolas municipais de Volta Redonda, onde serão promovidas dinâmicas práticas, reflexões coletivas e rodas de conversa. Os registros dos encontros serão feitos por meio de gravações de áudio, fotografias e vídeos, utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, como análise de dados e divulgação de resultados em meios acadêmicos e científicos. Nesse sentido, o uso das imagens será ético, respeitoso e anônimo, para preservar sua identidade e evitar qualquer tipo de exposição. A garantia de proteção e privacidade é detalhada no item 4 deste documento.
3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, como o risco de alguns participantes de se sentirem desconfortáveis devido à participação nas atividades folclóricas. Para mitigar esse risco, serão adotadas estratégias que promovam inclusão, respeito e valorização da diversidade cultural, além de atividades planejadas para engajar todos os professores de forma equitativa. Há risco de lesões, próprias da realização de aulas práticas da Educação Física Escolar. Para evitar esse risco, as atividades serão adaptadas às condições físicas dos participantes e, sempre que necessário, serão usados equipamentos de segurança. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa, como desenvolvimento cultural, pois ao aprender sobre o Folclore, os professores e, conseqüentemente, seus alunos passam a valorizar e respeitar a cultura popular, compreendendo melhor suas próprias raízes culturais e as tradições de outras regiões, além da pesquisa contribuir para a preservação e transmissão de tradições folclóricas, garantindo que conhecimentos e práticas culturais importantes não sejam esquecidos. A sua participação na pesquisa proporcionará também um fortalecimento dos laços comunitários ao envolver a comunidade escolar indiretamente, sendo assim um agente potencializador das tradições culturais da comunidade local, promovendo um senso de pertencimento e identidade coletiva. A sua participação na pesquisa também pode contribuir para que você inove e diversifique suas práticas pedagógicas, enriquecendo o currículo de Educação Física com novas metodologias e abordagens, ampliando seus conhecimentos e habilidades na integração de conteúdos culturais.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcepii/>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



4. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.
5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.
6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.
7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Rodrigo Magalhães Vieira, pelo telefone 21 99491-1492 ou pelo e-mail: drigo.danca@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2ii/>

APÊNDICE L – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da Pesquisa: CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O FOLCLORE COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Pesquisador(a) responsável: Rodrigo Magalhães Vieira

Instituição/Departamento: Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II

Telefone: (21)99491-1492

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda – RJ.

O pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa acima referido se compromete a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados por meio de questionários, áudios, vídeos e fotos da capacitação com os professores realizado com a chancela da Secretaria de Educação de Volta Redonda. O pesquisador declara que as informações provenientes da pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a posse e guarda do pesquisador responsável pelo projeto por um período mínimo de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

RODRIGO MAGALHÃES VIEIRA	<p>Documento assinado digitalmente</p> <p>gov.br RODRIGO MAGALHAES VIEIRA Data: 04/10/2024 18:59:50-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p> <p>Assinatura do(a) pesquisador(a)</p>	Data: 04 / 10 / 2024
--------------------------	---	----------------------

APÊNDICE M – PARECER PLATAFORMA BRASIL

COLÉGIO PEDRO II



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O FOLCLORE COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Pesquisador: RODRIGO MAGALHAES VIEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84224224.0.0000.9047

Instituição Proponente: Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.359.357

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2433622.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 03/02/2025).

INTRODUÇÃO

1.1 Contexto do estudo A integração do Folclore nas aulas de Educação Física representa uma abordagem enriquecedora, que vai além do desenvolvimento físico dos alunos para abranger também aspectos culturais e sociais. O Folclore, entendido como o conjunto de tradições, costumes, danças, músicas e expressões culturais de um povo, oferece uma rica fonte de conteúdo que podem ser explorados pedagogicamente para promover uma educação mais holística e inclusiva. O Folclore é uma expressão da identidade cultural de um povo. Ele carrega em si valores, conhecimentos e práticas que são transmitidos de geração em geração, desempenhando um papel fundamental na formação da identidade individual e coletiva. Ao incorporar elementos folclóricos nas aulas de Educação Física, os

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

alunos têm a oportunidade de aprender e valorizar essas tradições, fortalecendo seu vínculo com a cultura local e nacional. Se buscarmos uma rápida pesquisa sobre o que é Folclore, principalmente na essência da palavra, vamos descobrir que o seu significado vem do conhecimento do povo, que vem da junção de duas palavras em inglês Folk e Lore. Essa terminologia foi introduzida pela primeira vez na revista "The Athenaeum" pelo arqueólogo inglês William John Thoms em 22 de agosto de 1846. É por esta razão que o dia do Folclore no Brasil é comemorado nesta data, corroborando com perfis de planejamentos voltados a uma educação tradicional que se pauta por datas comemorativas, ou seja, por isso que percebemos na prática pedagógica as escolas pensando em Folclore na sua maioria no mês de agosto. Brandão (1994) nos traz a grandeza e riqueza que o povo tem no seu conhecimento através de identidades culturais, mantida por transmissões orais, por vivências e práticas corporais, resistindo a opressões e aprisionamentos de uma cultura hegemônica que nos são impostas por uma narrativa de falsa identidade cultural. ¿Que sérias lições de economia política valem mais do que os cantos desse negro no meio da noite? (...) Por que esculpem difíceis seres tão fantásticos nos seus potes de barro? Por que os foliões de Santos Reis viajam dias e dias sob as chuvas de dezembro e janeiro cantando velhas toadas de casa em casa, ao som de violas e rabecas (...) Por que criam? Por que cantam? Por que simbolizam? Por que dançam? Por que crêem? (...) Por que, ao contrário, não cessam de caçar os sinais da beleza, da crença e da identidade rústica que existem nas coisas que nós, eruditos e urbanos, chamamos de folclore? ¿ (BRANDÃO, 1994) Esta citação representa uma inquietação e uma problematização do que é o Folclore, do que pode nos oferecer como direcionamento pedagógico com a temática Folclore na escola. Diante do exposto, vem a indagação, porque ficamos limitado a data comemorativa, a lendas e contos, já que temos tanta riqueza a ser explorada? O tema Folclore dentro de um contexto educacional que preconiza padrões e resultados que não atendem as necessidades dos alunos, tende a reproduzir a cultura hegemônica pré-estabelecida. Para uma formação do cidadão numa perspectiva plena,

Endereço: Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2163-5730**E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

cultivando a valorização da cultura local e tradicional, se apresenta de forma indispensável para obtermos uma educação mais humana e inclusiva, além de proporcionar uma abordagem interdisciplinar. Pensar o aluno como um agente transformador da sua realidade, conhecedor da sua história, da sua cultura e compreendendo que culturas hegemônicas ocupam espaço que não representa a todos e que se funda a cultura nelas, o tema Folclore, torna-se um aliado nas práticas pedagógicas para combater esse controle cultural e negação de culturas advindas de povos marginalizados. Ao integrar o Folclore nas aulas de Educação Física os benefícios são significativos no que se pensa na formação de um cidadão crítico e consciente, com a valorização cultural, o desenvolvimento social e inclusão dos alunos. As atividades folclóricas, como danças e jogos tradicionais, envolvem movimentos variados que contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos. Elas promovem coordenação, equilíbrio, agilidade e força, enriquecendo o repertório motor das crianças e jovens. Ao aprender sobre as tradições folclóricas, os alunos desenvolvem um maior apreço pela cultura popular. Isso ajuda a preservar e transmitir esses conhecimentos, garantindo que as tradições culturais não sejam esquecidas e continuem a ser valorizadas pelas futuras gerações. Além das atividades folclóricas serem intrinsecamente inclusivas, permitindo a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, podem promover a cooperação, o respeito mútuo e a empatia, contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso e colaborativo, desenvolvendo socialmente o aluno. "O folclore é a sabedoria do povo, transmitida de geração em geração. É o espelho da alma coletiva de uma comunidade. Preservar essas tradições é garantir que a memória cultural e social continue viva, promovendo a coesão social e a identidade cultural." (CASCUDO, 1998) Esta citação corrobora, portanto, com a ideia das atividades inclusivas, pois se entende como alma coletiva, ou seja, destaca a importância da preservação e transmissão da cultura popular e como pode contribuir para o desenvolvimento social dos alunos reforçando a ideia de inclusão e valorização das tradições culturais no ambiente escolar, portanto a educação pode desempenhar um papel fundamental nesse

Endereço: Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2163-5730**E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

processo. Para contribuir com a pesquisa levando em consideração a importância de tratar aspectos pedagógicos da Educação Física quanto abordar as questões relacionados a cultura e educativa do Folclore, iremos utilizar como referencial teórico no campo de Folclore e Cultura Popular Câmara Cascudo com o *“Dicionário do Folclore Brasileiro”* (1998) e Carlos Rodrigues Brandão em *“O que é Folclore”* (1994), no ponto das teorias e metodologias da Educação Física vamos utilizar Suraya Cristina Darido e Irene Conceição Rangel com a obra *“Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica”* (2005) e João Batista Freire com *“Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física”* (2003). No entanto pretendemos com essa base, ajudar no diálogo e nos debates, com a intenção de compreendermos a importância e os métodos de integração do Folclore nas aulas de Educação Física, apoiando as discussões teóricas e práticas, desenvolvendo metodologia e analisando resultados.

1.2 Problema de pesquisa

A integração do folclore nas aulas de Educação Física se apresenta como uma abordagem pedagógica rica, mas que enfrenta desafios significativos em sua implementação e aceitação no contexto escolar. A problematização desse tema envolve a análise de diversas questões que se inter-relacionam e que podem influenciar o sucesso ou fracasso dessa proposta educacional. Diante do acúmulo de experiências empíricas, em que colegas buscam ajuda em produzir aulas com a temática de dança e folclore, e que a partir da revisão de literatura observamos a pouca visibilidade da temática Folclore nos documentos que norteiam a educação brasileira, podemos identificar o problema do Folclore quando trabalhado nas escolas que possuem características limitadas.

Sendo assim, destaca-se as principais problemáticas relacionadas ao tema o desconhecimento e valorização do Folclore, a formação de professores, a adaptação curricular, a inclusão e diversidade cultural, o impacto no desenvolvimento dos alunos e por fim os recursos e materiais didáticos. Uma das principais problemáticas é o desconhecimento e a falta de valorização do Folclore tanto por parte dos alunos quanto dos educadores. Muitos alunos têm pouco ou nenhum contato com as tradições folclóricas de sua própria cultura, o que dificulta a identificação e a valorização dessas práticas culturais. Além disso, muitos

Endereço: Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2163-5730**E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

professores de Educação Física podem não se sentir preparados ou qualificados para ensinar conteúdos relacionados ao folclore, devido à falta de formação específica nessa área. No entanto, como superar o desconhecimento e a falta de valorização do folclore entre alunos e educadores para garantir a eficácia dessa abordagem pedagógica? A formação de professores é um aspecto crucial para a implementação eficaz do Folclore nas aulas de Educação Física. Alguns educadores não possuem o conhecimento necessário sobre as práticas folclóricas e sua aplicação pedagógica, o que pode levar a uma abordagem superficial ou inadequada do tema, levando em conta de forma empírica. Portanto, quais estratégias de formação continuada podem ser desenvolvidas para capacitar os professores de Educação Física na integração do Folclore em suas práticas pedagógicas? Outro desafio é a adaptação do currículo escolar para incluir de forma significativa as práticas folclóricas nas aulas de Educação Física. O currículo tradicional muitas vezes não contempla essas atividades, ou o faz de maneira marginal, dificultando sua implementação prática. Como adaptar o currículo de Educação Física para incorporar de maneira eficaz e integrada as atividades folclóricas, respeitando as diretrizes educacionais e o contexto escolar? Pensando nessa adaptação do currículo escolar para incluir práticas folclóricas nas aulas de Educação Física, pode-se considerar mais uma vez Carlos Rodrigues Brandão, que discute a importância da inclusão do Folclore no currículo escolar e os desafios associados: "A educação formal, muitas vezes centrada em currículos tradicionais e rigidamente estruturados, tende a marginalizar as práticas culturais populares, tratando-as como secundárias ou acessórias. No entanto, a integração significativa do folclore nas práticas pedagógicas exige uma reestruturação curricular que reconheça e valorize essas manifestações culturais como essenciais para a formação integral dos alunos. Esse processo requer, entre outras coisas, a adaptação dos conteúdos e métodos de ensino às realidades culturais e sociais dos educandos." (BRANDÃO, 2006) No entanto é importante destacar que o foco dessa pesquisa não é debater sobre currículo, apesar de considerar importante, não iremos debruçar nesse campo de estudo, mas para se pensar

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

em abordar a integração de conteúdos culturais no currículo, como os estudos sobre a educação física e a cultura popular, ou que discutem a necessidade de uma educação contextualizada e inclusiva, a referência de Carlos Rodrigues Brandão pode ajudar a fundamentar sobre os desafios da adaptação curricular para incluir o folclore nas aulas de Educação Física, considerando as diretrizes educacionais e o contexto escolar. A diversidade cultural presente nas escolas é outro aspecto a ser considerado. As práticas folclóricas variam significativamente entre diferentes regiões e grupos culturais, e é importante que a abordagem pedagógica respeite e valorize essa diversidade, promovendo a inclusão de todos os alunos. De que maneira a integração do folclore nas aulas de Educação Física pode ser adaptada para refletir e respeitar a diversidade cultural presente no ambiente escolar? A implementação do folclore nas aulas de Educação Física tem o potencial de impactar positivamente o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, é necessário avaliar de forma sistemática e científica esses impactos para validar a eficácia dessa abordagem. Quais são os impactos específicos da integração do folclore nas aulas de Educação Física no desenvolvimento integral dos alunos? A disponibilidade de recursos e materiais didáticos específicos para o ensino do folclore também é uma preocupação. Muitas escolas podem não ter acesso a esses recursos, o que pode dificultar a implementação prática das atividades folclóricas. Como desenvolver e disponibilizar recursos e materiais didáticos adequados para a integração do folclore nas aulas de Educação Física? Contudo, a problematização da integração do folclore nas aulas de Educação Física envolve uma análise crítica dos desafios e questões que podem influenciar a eficácia dessa abordagem pedagógica. Ao abordar essas problemáticas, a pesquisa busca desenvolver soluções práticas e estratégias que possam facilitar a implementação do folclore no contexto escolar, promovendo uma educação física mais rica, inclusiva e culturalmente relevante. A superação desses desafios pode contribuir significativamente para a formação integral dos alunos, valorizando a cultura popular e promovendo o desenvolvimento motor, cultural e social de maneira integrada.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

HIPÓTESE

A hipótese desta pesquisa sugere que a integração de atividades folclóricas no planejamento das aulas de Educação Física pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tem o potencial de transformar a prática pedagógica, promovendo uma abordagem mais inclusiva e culturalmente rica. Ao adotar práticas baseadas no folclore, espera-se que os professores ampliem suas estratégias de ensino, favorecendo não apenas o desenvolvimento motor dos alunos, mas também a valorização da cultura popular e a diversidade no ambiente escolar. Supõe-se que, ao incorporar essas atividades, os educadores contribuam para a construção de um espaço de aprendizagem mais dinâmico e acolhedor, que respeite as diferentes manifestações culturais e promova a inclusão social. Dessa forma, a hipótese levanta a possibilidade de que os professores que adotam o folclore como recurso pedagógico em suas aulas de Educação Física possam não só enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalecer a identidade cultural e o senso de pertencimento dos alunos.

A hipótese desta pesquisa sugere que a integração de atividades folclóricas no planejamento das aulas de Educação Física pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tem o potencial de transformar a prática pedagógica, promovendo uma abordagem mais inclusiva e culturalmente rica. Ao adotar práticas baseadas no folclore, espera-se que os professores ampliem suas estratégias de ensino, favorecendo não apenas o desenvolvimento motor dos alunos, mas também a valorização da cultura popular e a diversidade no ambiente escolar. Supõe-se que, ao incorporar essas atividades, os educadores contribuam para a construção de um espaço de aprendizagem mais dinâmico e acolhedor, que respeite as diferentes manifestações culturais e promova a inclusão social. Dessa forma, a hipótese levanta a possibilidade de que os professores que adotam o folclore como recurso pedagógico em suas aulas de Educação Física possam não só enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalecer a identidade cultural e o senso de pertencimento dos alunos.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2163-5730**E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

METODOLOGIA PROPOSTA

A metodologia desta pesquisa é inspirada na pesquisa-ação, que se caracteriza por ser um processo participativo, reflexivo e iterativo, ideal para contextos educacionais onde o objetivo é gerar mudanças práticas e avaliar a sua eficácia. Este tipo de estudo envolve a colaboração ativa entre o pesquisador e os participantes (professores), promovendo a co-criação de soluções adaptadas ao ambiente escolar.

5.1 Tipo de pesquisa A metodologia a ser trabalhada nesta pesquisa será inspirada na pesquisa-ação, na qual contribuirá com sua natureza participativa, colaborativa e cíclica. Com a perspectiva de transformação a pesquisa-ação desenvolve questões práticas de maneira direta e possibilita o envolvimento ativo dos sujeitos da pesquisa, ou seja, essa abordagem, não visa apenas compreender a realidade. Para Thiollent, (1985) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Quando identificamos as características principais da pesquisa-ação entendemos o aspecto participativo como fundamental no processo, pois envolve os participantes da pesquisa, dentre eles professores, alunos, pesquisador e comunidade escolar em todas as etapas do processo. Portanto, deixam de ser objeto de estudo, coadjuvantes e passam a ser copesquisadores, contribuindo com suas experiências e perspectivas de forma ativa. Outra característica são os ciclos de planejamento, a ação, a observação e reflexão, que acontecem de forma frequente. Com isso, permite ajustes diversas vezes, melhorias ao longo do processo de pesquisa, possibilitando adaptações a partir de necessidades emergentes levando em consideração as realidades do contexto estudado. Esta característica é conhecida como cíclica. A contribuição colaborativa que a pesquisa-ação permite é de extrema relevância quando se trata o processo de pesquisa como uma via de mão dupla. Enfatizando a colaboração entre os sujeitos (pesquisadores e participantes), promovendo um ambiente de pesquisa cooperativo, criativo por

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

todos os envolvidos no que tange o conhecimento. Os rumos da pesquisa são divididos, ou seja, as tomadas de decisões são resolvidas em conjunto, com isso as ações são desenvolvidas de forma colaborativa. Para destacar outra característica da pesquisa-ação podemos citar a transformadora, senão a principal delas, pois esta metodologia propõe não só produzir conhecimento, mas também promover mudanças práticas e positivas na realidade dos envolvidos no processo e de seus pares arredores. Com a perspectiva de identificar problemas reais e desenvolver ações que possibilitem soluções concretas, com isso buscar impactos diretamente na realidade estudada. Portanto, a pesquisa-ação da práxis que pressupõe atividade e ação, com a ideia na prática dessa metodologia visionar a transformação da realidade de grupo a ser trabalhado, buscando à produção da história de forma complexa, contextualizada, identificando suas potencialidades, suas culturas esquecidas, ocultadas pela cultura hegemônica. O processo de reflexão com o grupo de forma coletiva objetivando uma ação continuada, direcionando uma estratégia para superar os desafios encontrados. Nesse caso a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (FRANCO, 2005). No entanto a pesquisa-ação é especialmente adequada para esta pesquisa que propõe a integração do Folclore nas aulas de Educação Física, permitindo uma abordagem colaborativa e dinâmica, com o objetivo de solucionar problemas práticos com intuito de promover mudanças positivas, caracterizado pela participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Com a definição do problema, identificado e contextualizado no ambiente escolar, observa-se a necessi

CRITÉRIO DE INCLUSÃO

Com a ideia de garantir que os participantes da pesquisa sejam expressivos e que a coleta de dados seja relevante e significativa, os critérios de inclusão serão professores de Educação Física com pelo menos um ano de experiência na área, preferencialmente com experiência em práticas pedagógicas transformadoras ou interesse em metodologias interdisciplinares. Professores que

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

estejam dispostos a colaborar com a pesquisa, participando do planejamento, implementação e reflexão das atividades pedagógicas. Professores que tenham assinado o termo de consentimento informado, concordando em participar da pesquisa.

Os aspectos culturais e sociais também devem ser considerados, pois a diversidade cultural é um fator relevante que permitirá uma análise abrangente dos impactos das atividades folclóricas. É essencial que os professores estejam comprometidos com a inclusão social e abertos a práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a Cultura Popular.

Contudo, os critérios de inclusão estabelecem uma base para a seleção de participantes e contextos que sejam representativos e relevantes para os objetivos da pesquisa. Ao garantir que os participantes tenham as características necessárias e com isso a pesquisa pode ser conduzida de maneira eficaz, ética e com resultados significativos para a integração do Folclore nas aulas de Educação Física.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

Os critérios de exclusão para a pesquisa têm a proposta de assegurar a validade e a integridade dos dados coletados, bem como a segurança e o bem-estar dos participantes, os seguintes critérios de exclusão serão professores de Educação Física com menos de um ano de experiência na área, o que pode afetar a implementação e a eficácia das atividades pedagógicas. Professores que não estejam dispostos ou disponíveis para colaborar com a pesquisa em todas as suas etapas, incluindo o planejamento, a implementação e a reflexão das atividades. Professores que não tenham assinado o termo de consentimento informado, concordando em participar da pesquisa.

Os aspectos culturais e sociais, com baixa diversidade cultural, ou seja, um grupo muito homogêneo, limitando a análise dos impactos culturais das atividades folclóricas. Professores que não promovam a inclusão social ou que não estejam abertas a práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a Cultura Popular.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

No entanto, os critérios de exclusão são fundamentais para assegurar que os participantes e o contexto sejam apropriados para os objetivos da pesquisa. Ao excluir indivíduos e contextos que não atendem aos critérios estabelecidos, garantimos a qualidade e a relevância dos dados coletados, promovendo uma investigação mais precisa e significativa sobre a integração do Folclore nas aulas de Educação Física.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Entendendo que cada indivíduo tem sua cultura, suas experiências, a partir de uma pedagogia transformadora na qual podemos desconstruir a maneira como se trabalha Folclore nas escolas, trazendo outras narrativas contrárias a cultura dominante e que se faz hegemônica, porém que não representa a cultura do povo brasileiro na sua totalidade. O objetivo central desta pesquisa é investigar a integração de elementos do Folclore nas aulas de Educação Física e analisar seu impacto no desenvolvimento integral dos alunos. Contextualizando o uso do Folclore na escola, atribuindo novos significados à temática do folclore nas aulas de Educação Física.

OBJETIVO SECUNDÁRIO

Com objetivo de superar essa limitação da temática Folclore na escola, trazendo significado, identidade e pertencimento ao aluno, analisando criticamente o Folclore a proposta é: 1. Identificar elementos do Folclore brasileiro para serem incorporados nas aulas de Educação Física, como manifestações, danças e folguedos.- Realizar uma revisão da literatura sobre Folclore e Educação Física.- Selecionar jogos, danças, músicas e outras manifestações folclóricas que possam ser adaptadas ao contexto escolar. 2. Desenvolver e implementar atividades pedagógicas baseadas em elementos Folclóricos nas aulas de Educação Física.- Planejar um conjunto de atividades

Endereço: Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2163-5730**E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

integrando Folclore e Educação Física.3. Identificar os desafios e estratégias para a implementação eficaz de atividades folclóricas nas aulas de Educação Física.- Coletar feedback dos professores sobre a implementação das atividades.- Analisar as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para superá-las.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador:

RISCOS

Embora a pesquisa sobre a integração do Folclore nas aulas de Educação Física seja projetada para ser segura e benéfica, é importante identificar e considerar potenciais riscos para os participantes. Partindo da premissa que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, como o risco de alguns participantes de se sentirem desconfortáveis devido à participação nas atividades folclóricas. Para mitigar esse risco, serão adotadas estratégias que promovam inclusão, respeito e valorização da diversidade cultural, além de atividades planejadas para engajar todos os professores de forma equitativa. Há risco de lesões, próprias da realização de aulas práticas da Educação Física Escolar. Para evitar esse risco, as atividades serão adaptadas às condições físicas dos participantes e, sempre que necessário, serão usados equipamentos de segurança. Entretanto, considerar, reconhecer e abordar os potenciais riscos associados à pesquisa é crucial para garantir a segurança e o bem-estar de todos os participantes. Ao implementar estratégias de mitigação eficazes e manter um diálogo aberto com a comunidade escolar, podemos minimizar esses riscos e conduzir a pesquisa de maneira ética e responsável, maximizando os benefícios educacionais e culturais para os professores.

BENEFÍCIOS

Os benefícios da pesquisa que propõe a integração do Folclore nas aulas de Educação Física

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

podem trazer diversos, tanto para os professores, seus respectivos alunos, quanto para a comunidade escolar como um todo. São esperados os seguintes benefícios na pesquisa, como desenvolvimento cultural, pois ao aprender sobre o Folclore, os professores e, conseqüentemente, seus alunos passam a valorizar e respeitar a cultura popular, compreendendo melhor suas próprias raízes culturais e as tradições de outras regiões, além da pesquisa contribuir para a preservação e transmissão de tradições folclóricas, garantindo que conhecimentos e práticas culturais importantes não sejam esquecidos. A perspectiva é que a pesquisa proporcionará também um fortalecimento dos laços comunitários ao envolver a comunidade escolar indiretamente, sendo assim, possibilitando ao professor ser um agente potencializador das tradições culturais da comunidade local, promovendo um senso de pertencimento e identidade coletiva. A pesquisa também pode contribuir para que o professor inove e diversifique suas práticas pedagógicas, enriquecendo o currículo de Educação Física com novas metodologias e abordagens, ampliando seus conhecimentos e habilidades na integração de conteúdos culturais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP no 7.292.515, datado de 13/12/2024.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir item ¿Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações¿.

Recomendações:

Conferir item ¿Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações¿.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram realizadas as seguintes alterações no projeto CULTURA POPULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O FOLCLORE COMO RECURSO PEDAGÓGICO em atendimento às solicitações do CEP/CPII:

1. Pendência: No Registro do Consentimento Livre e Esclarecido consta que haverá gravação de imagens dos participantes. No entanto, o protocolo não está informando adequadamente como será o uso dessas imagens nem como será garantida a proteção do/da participante de pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso VIII). Solicita-se adequação.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

Resposta: No documento TCLE item 2 ¿PROCEDIMENTOS¿ (pág.01), foi reescrito, para atender a solicitação. Assim como o item 4 ¿GARANTIA DE SIGILO¿ (pág.02) foi modificado com o mesmo intuito. Seguem os trechos abaixo:

2. PROCEDIMENTOS: ¿[...] os registros dos encontros serão feitos por meio de gravações de áudio, fotografias e vídeos, utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, como análise de dados e divulgação de resultados em meios acadêmicos e científicos. Nesse sentido, o uso das imagens será ético, respeitoso e anônimo, para preservar sua identidade e evitar qualquer tipo de exposição. A garantia de proteção e privacidade é detalhada no item 4 deste documento.¿
4. ¿GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.¿

Análise: pendência atendida

2. Pendência: A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso I, prevê que o registro do consentimento livre e esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa. O documento apresentado não informa ao/à participante de pesquisa sobre os procedimentos adotados, no que se refere ao local e tempo dispensado para sua participação no estudo. Solicita-se incluir nesse e nos demais documentos pertinentes os itens solicitados.

Resposta: Foi refeito o item 2 ¿PROCEDIMENTOS¿ (pág.01) do documento TCLE para atender a demanda solicitada, informando o local e o tempo dispensado para participação na pesquisa, como é possível ver abaixo:

2. ¿PROCEDIMENTOS: ¿Sua participação consistirá em atuar num Curso de Capacitação com

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

as seguintes atividades: questionários, rodas de conversa e uma oficina prática e reflexiva, realizadas ao longo de 8 horas, distribuídas de forma híbrida (presencial e remota assíncrona). A oficina e as atividades formativas ocorrerão em formato híbrido, sendo 4 horas remotas assíncronas, distribuídas entre leitura de textos e preenchimento de dois questionários, um antes do início do curso e outro após o término. Ambos serão compartilhados por e-mail e os questionários disponibilizados por meio de um link no Google Forms. O curso também incluirá

O documento "Projeto de Pesquisa" no item "Descrição das Etapas da Pesquisa" (págs. 28 e 29) foi adequado também no intuito de solucionar a demanda.

Análise: pendência atendida

3. Pendência: O Registro do Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em LINGUAGEM CLARA E DE FÁCIL ENTENDIMENTO (destaque nosso) para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 15). Solicita-se reescrever o registro do consentimento livre e esclarecido, adequando-o à plena compreensão do/a participante.

Resposta: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi revisado integralmente com o objetivo de atender à pendência identificada, garantindo o uso de linguagem clara, objetiva e acessível, conforme solicitado. As modificações foram realizadas nos seguintes itens: Objetivo (pág. 01): O texto foi reestruturado para apresentar a finalidade da pesquisa de maneira mais direta e compreensível. Procedimentos (pág. 01): Os procedimentos foram descritos com maior simplicidade, enfatizando etapas essenciais de forma que o/a participante possa compreender com facilidade o que será realizado. Potenciais Riscos e Benefícios (pág. 01): Reformulamos o conteúdo para que os riscos e benefícios sejam apresentados de forma equilibrada e acessível, evitando ambiguidades. O novo texto, revisado com base nos princípios da Resolução CNS nº 510 de 2016 (Art. 15), acompanha esta resposta para avaliação e comprovação de que atende à solicitação feita.

Análise: pendência atendida

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

Considerações Finais a critério do CEP:

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado ζ 1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso ζ copiar e colar ζ .

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS n° 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional n° 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional n° 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2163-5730**E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2433622.pdf	03/02/2025 16:43:23		Aceito
Outros	Documento_de_Resposta_a_Pendencias_PB_assinado.pdf	30/12/2024 16:12:12	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_E_CURRICULO_LATTES_RODRIGO_assinado.pdf	30/12/2024 16:09:00	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_MPPEB_Rodrigo_Magalhaes_Vieira_vPB.pdf	30/12/2024 16:06:13	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_PENDENCIA.pdf	30/12/2024 16:01:15	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto_PB_assinado.pdf	19/10/2024 21:00:08	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_RODRIGO_assinado.pdf	14/10/2024 17:24:29	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito
Declaração do Patrocinador	DECLARACAO_ISENCAO_DE_CUSTOS_RODRIGO_assinado.pdf	14/10/2024 17:22:07	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito
Outros	Declaracao_do_uso_de_dados_municipio_Volta_Redonda.pdf	14/10/2024 17:20:45	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_DE_ANUENCIA_SMEVR_RODRIGO_assinado.pdf	14/10/2024 17:14:44	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA_DE_APRESENTACAO_RODRIGO_assinado.pdf	14/10/2024 17:14:27	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_RODRIGO_assinado.pdf	14/10/2024 17:03:54	RODRIGO MAGALHAES VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2163-5730**E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.359.357

RIO DE JANEIRO, 05 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br