

CULTURA POPULAR, EDUCAÇÃO E LAZER

Pedro Rodolpho Jungers Abib

Prof. da Faculdade de Educação da UFBA

Doutor em Ciências Sociais aplicadas À Educação pela UNICAMP

Introdução

A educação formal de nosso país atravessa uma profunda crise e, sem entrar no mérito dos equívocos produzidos por políticas educacionais implementadas ao longo de várias décadas neste país, é possível afirmar que ela não consegue dar conta de garantir uma formação crítica, integral, qualificada e universalizada ao conjunto de milhões de brasileiros, cuja maior parte está alijada desse direito fundamental, garantido em inúmeros tratados, estatutos, declarações e leis, funcionando porém, apenas como letra fria sobre o papel (Abib et al., 2000).

Talvez uma das razões desses fracassos em termos quantitativos e qualitativos, acumulados durante tantas décadas por diversas experiências envolvendo a educação formal no Brasil, seja devido a uma tendência histórica desse campo, de tomar como referência principal, uma grande quantidade de métodos e modelos educacionais originários de outros países, e que foram “transplantados” mecanicamente para a nossa realidade, sem uma maior preocupação que fosse manifestada através de uma reflexão mais aprofundada sobre a adequação desses métodos, às características históricas e culturais de nossa sociedade.

A globalização também influencia esse contexto, pois segundo Maria da Glória Gohn (2001), enquanto um efeito inevitável do capitalismo expansionista internacional, ela desintegra a sociedade ao desmontar o modelo assentado sobre um projeto político, com instituições e agências de socialização locais. Torna-se segundo ela, uma sociedade de risco

onde imperam as incertezas. Ignoram-se a diversidade das culturas e a realidade das comunidades, que “passam a se fechar ao redor delas mesmas, como forma de se protegerem da ‘invasão’ da cultura homogeneizadora que se apresenta. Com a globalização da economia, a cultura se transformou no mais importante espaço de resistência e luta social. O conflito social central da sociedade moderna ocorre na área da cultura.” (p.9)

A autora ainda afirma que “...o que foi instituído no passado objetivando justiça social, como o sistema de saúde e a escola pública, hoje é fonte de injustiça social” (p.10), ou seja, as políticas sociais perdem o caráter universalizante e passam a ser formuladas de forma particularista, “...visando clientela específicas, e neste processo tanto podem contemplar os interesses das minorias demandatárias, como vir a ser segregativas/excludentes”. (p.12). São esses, os efeitos mais perversos de um capitalismo que, ao ver esgotadas as possibilidades de manter suas formas de acumulação originais, se transmuta e adquire outras características que se adaptam às novas realidades, sem no entanto, abandonar seu cunho excludente e marginalizante das populações enfraquecidas política e socialmente.

Os códigos de valores presentes nos processos educativos envolvendo a **cultura popular**, se diferenciam substancialmente daqueles privilegiados num processo formal de educação, mas são fundamentais para garantir a sobrevivência desses sujeitos numa realidade e num contexto ainda muito distante da escola formal, que não consegue apreendê-lo nem compreendê-lo de forma mais profunda. O aprendizado sócio-cultural proporcionado, por exemplo, pela **capoeira** e pelo **samba**, fruto da vivência comunitária de crianças e jovens, ainda está muito longe de ser validado pela educação formal, o que causa para esses sujeitos, um estranhamento e até mesmo certa rejeição, em relação aos processos de aprendizagem desenvolvidos nessas instâncias.

Capoeira e Samba: o jogo dos saberes na roda

Existe um esforço hoje em dia, muito válido, diga-se de passagem, de enaltecer as características educativas da capoeira, fato que vem ocorrendo também com o samba. Destacamos, por exemplo, a capacidade dessas manifestações de trabalharem com os valores morais e permitirem a inserção social de jovens excluídos e marginalizados.

Ao priorizar uma intervenção pedagógica com base na educação não-formal e na cultura popular junto às camadas menos favorecidas da população, prioriza-se também o caráter humanizante, enfatizando a abordagem do lúdico, da corporeidade, da sensibilidade, da criatividade e da expressão como elementos fundamentais dessa intervenção.

Nessa abordagem portanto, estão também presentes os valores do **lazer**, que segundo Nelson Marcellino (1987), deve ser compreendido como cultura - no seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”, já que as atividades, conhecimentos e informação tratadas nesses espaços, acabam por contribuir para que esses jovens ampliem suas referências sobre o mundo a partir desse “mergulho” na cultura, onde começam a perceber seu próprio potencial criador, sua capacidade de expressão, de reflexão crítica, de interpretação sobre as mais variadas formas e expressões artísticas, a reconstrução de sua identidade a partir desses novos referenciais e valores, e sobretudo pela ênfase na valorização dos elementos multiculturais, onde se destaca a cultura afro-brasileira, já que a grande maioria dos alunos atendidos, bem como quase toda a comunidade a qual pertencem, são oriundos desse grupo étnico.

Entendemos ser fundamental, essa abordagem que valoriza a cultura (e o lazer) como meio de educação e também como forma de resistência, pois Giroux e Simon (1994) afirmam que uma pedagogia que tome a cultura popular como objeto de estudo, deve reconhecer que todo trabalho educacional é essencialmente contextual e condicional e que essa pedagogia somente pode ser discutida a partir de um tempo, um espaço e um tema específicos. Os autores oferecem uma noção ampliada e politizada de pedagogia, uma pedagogia, segundo eles, que: “...reconhece seu lugar em múltiplas formas de produção cultural, e não simplesmente naqueles espaços que vieram a ser rotulados de ‘escolas’. Qualquer prática que intencionalmente busque influir na produção de significados é uma prática pedagógica.”(p.115).

Antes de prosseguirmos, para efeito de melhor compreensão dos conceitos aqui utilizados, cabe definirmos educação formal, informal e não-formal, entre os autores que se dispõem a discutir o assunto, tal qual Almerindo Afonso (2001), que afirma que:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (p.09)

Em grande parte dos projetos de educação não-formal desenvolvidos pelos mais diversos tipos de instituições em nosso país, voltados para as populações de baixa renda, a capoeira aparece como uma das atividades que encontra maior receptividade por parte desse público de crianças e jovens marginalizados. Os resultados obtidos por essas atividades educacionais envolvendo a capoeira, bem como outras manifestações da cultura popular, nas quais o samba também aparece com muita frequência, são considerados excelentes na opinião da maioria de pedagogos e arte-educadores envolvidos nesses processos, pois permitem que sejam trabalhados valores como a auto-estima, o respeito pelo outro, a solidariedade e a auto-superação entre outros benefícios. Essa é sem dúvida, uma possibilidade muito importante de utilização da capoeira e do samba enquanto processos educativos voltados às camadas menos favorecidas da sociedade.

Porém não podemos esquecer, como bem nos lembra Frederico Abreu (2001), que a capoeira só consegue esse efeito positivo num universo de marginalizados, *“porque ela é feita desse veneno”*. Ou seja, esses elementos da *“barra pesada”*, da *“desordem”* e da *“malandragem”* constituem historicamente o *ethos* da capoeira e também do samba, em função da perseguição levadas a cabo pelas autoridades constituídas, em que foram vítimas essas manifestações durante um longo período no nosso país. O sambista e o capoeirista sempre foram sujeitos sociais discriminados e marginalizados, refletindo o histórico preconceito manifestado pela sociedade em relação a essas manifestações.

Portanto, esses elementos não podem ser desconsiderados porque são essenciais na condução de um processo educativo envolvendo sujeitos pertencentes às camadas excluídas da população, que têm a possibilidade de uma maior identificação com a abordagem educativa desenvolvida por essas manifestações. A capoeira e o samba, entre outras manifestações oriundas da cultura popular, são excelentes instrumentos de educação pois compartilham, historicamente, esse universo de exclusão, de marginalidade e de discriminação a que pertencem esses sujeitos .

São justamente esses elementos que permitem a “sedução pedagógica” e a sensibilização desses jovens, pois são elementos que fazem parte do seu universo cultural e simbólico, do seu cotidiano. O preconceito e a perseguição de outrora, de certa forma, ainda afetam essas populações nos dias de hoje.

Porém, isso não significa dizer que a educação não-formal referenciada na cultura popular, não possa ser também utilizada para além das camadas excluídas da população, ou seja, ela deve também ser voltada para segmentos da população com indicadores sociais mais elevados, pois esses segmentos podem ser também beneficiados por programas educacionais que visem uma maior conscientização sobre a necessidade de valorização dos saberes presentes na cultura popular, no sentido da busca por transformação social. Mas de qualquer forma, o público-alvo preferencial desses programas, encontram-se mesmo entre as populações excluídas das grandes e médias cidades.

Basta visitar uma comunidade nalgum morro qualquer do Rio de Janeiro, ou mesmo na periferia de São Paulo, ou da maioria dos grandes centros do país, para percebermos o quanto o samba, por exemplo, faz parte do cotidiano dessas pessoas, e o quanto os processos de aprendizagem sócio-cultural dele provenientes, se fazem presentes nesses espaços. E não nos referimos aqui, somente ao fato de que alguns sambas são facilmente aprendidos e acabam se tornando sucessos cantarolados por esses sujeitos, pois o fenômeno da mídia, acaba sendo responsável pela proliferação de um tipo de samba “comercial”, simplificado melódica e poeticamente, e romantizado ao excesso, voltado ao consumo de grandes massas. Para efeito de nossa análise, não estamos considerando esse tipo de samba,

que poderia ser definido mais como um artigo de consumo, do que propriamente um gênero musical.

Referimo-nos ao fato de que nessas comunidades, principalmente aquelas que abrigam escolas de samba ou outras agremiações carnavalescas, o que se vê é um número grande de pessoas, incluindo jovens e crianças, que dominam facilmente a arte do “samba no pé” assim como fazia Pato N’Água na escola de samba Vai-Vai, ou como faz até hoje seu Delegado na Mangueira; ou a arte de compor letras e melodias com o lirismo e a dolência herdadas de grandes mestres como Cartola, Nelson Cavaquinho ou Adoniram Barbosa; a arte de tocar com maestria instrumentos relacionados ao samba como faziam mestre Marçal com seu surdo, Argemiro do Pandeiro, ou como faz ainda seu Jair do Cavaquinho; um domínio na interpretação vocal desse gênero musical - muito característica e quase espontânea -, como os grandes mestres João Nogueira, Clementina de Jesus ou Paulinho da Viola; além de um talento na criação e confecção de fantasias, adereços e alegorias, embora esse processo relacionado mais diretamente aos grandes desfiles carnavalescos, vem se profissionalizando cada vez mais, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Mas de qualquer forma, é um saber histórico originário desses sujeitos. As fantasias, adornos, vestimentas coloridas, etc..., são uma das mais marcantes características que se apresentam na maior parte das manifestações tradicionais da nossa cultura popular.

A capoeira, constituída por elementos lúdicos e agressivos, dança e batalha, vida e morte, medo e alegria, sagacidade, música, brincadeira, ancestralidade e ritualidade, caracteriza-se como uma manifestação cultural difícil de ser definida num único conceito. Essa riqueza de significações, quando devidamente contextualizada e historicizada, dá à capoeira uma identidade muito forte e profunda, construída através de todo um passado de luta por libertação, e sobretudo pela afirmação de uma cultura que se recusa a ser subjugada, embora muito se tenha feito em nosso país para que isso se concretizasse (Abib et alii, 2000).

Tendo a sua gênese no período da escravidão, num contexto extremamente violento, onde a luta pela liberdade e pela vida se fazia necessária, a capoeira traz na sua essência esse caráter de revolta contra todo um sistema desumano e opressor. É a autêntica

manifestação de um grito por libertação que vem da alma de um povo subjugado, que se apega às suas raízes – e ao seu passado – para encontrar forças e continuar resistindo contra uma situação tão adversa. A rebeldia da capoeira reside no fato de que ela sempre foi uma contestação ao estabelecido. Ao inverter a lógica das coisas, quando fica de "pernas para o ar" subvertendo assim esse “olhar” para o mundo, o capoeirista exprime o sentido maior da dialética humana.

Esse passado tão presente numa roda de capoeira, vigora e denuncia, à medida que traz à tona tantos conflitos, permitindo dessa forma, uma melhor compreensão do presente, enquanto se traduz como indignação e inconformismo. Nesse vigorar, abre as possibilidades para projeção de um futuro que já se faz germinado a partir da tomada de uma consciência coletiva sobre a historicidade dos processos das relações sociais, das quais esses sujeitos são protagonistas. Falamos de um processo de **conscientiz-ação** coletiva, pois se trata de uma consciência que abre concretas possibilidades de ação, enquanto construção de um futuro. Caracteriza-se dessa forma, um rico processo de educação não-formal baseado nos saberes e nas tradições populares.

E tantos são os guardiões desses saberes referentes à capoeira, como os mestres Pastinha e Bimba, Valdemar, Aberrê, Canjiquinha, Traíra, Noronha, Cobrinha Verde, Besouro Mangangá e tantos outros, figuras ainda presentes no imaginário de todos os capoeiristas, cantados e lembrados nas rodas de capoeira, ou ainda como os mestres João Pequeno, João Grande e Curió, três dos mais importantes representantes da tradição da capoeira angola, ainda vivos e ativos, levando seus ensinamentos para o mundo afora.

Então perguntamo-nos: onde se aprende tudo isso ? quem são os professores ? como esse processo se dá ? Certamente não é no interior de uma escola formal, pois “ninguém aprende samba no colégio” como sugeria Noel Rosa em sua canção “Feitio de Oração”.

Comunidade: um conceito chave

O conceito de *comunidade* é fundamental para que possamos compreender os processos de transmissão de saberes presentes no universo da cultura popular. Ferdinand Tönnies (1991), já no início do século passado, fazia a crítica à passagem de um modelo tradicional – a comunidade, para um modelo complexo – a sociedade. Para ele, a sociedade caracteriza-se pela racionalização e pela complexidade de suas relações. A sociedade – ou a metrópole –, é o local da mobilidade e do anonimato. Diferente portanto, da vida em comunidade, concebida como uma vida real e orgânica, mais forte e viva entre os homens, como forma de vida comum, verdadeira e duradoura, e onde o espaço e o tempo adquirem outra dimensão; enquanto a vida em sociedade é tida por ele, como uma estrutura mecânica e imaginária.

Segundo o autor, na sociedade, cada um está por si e isolado, e em estado de tensão perante todos os outros. As esferas particulares de atividade e poder são nitidamente limitadas pela relação com os demais, de tal forma que cada um se defende do contato com os outros, e limita ou proíbe a inclusão destes em suas esferas privadas, sendo tais intrusões consideradas atos hostis. Quando alguém possui e desfruta alguma coisa, o faz com a exclusão dos demais. Não existe, ressalta o autor, na realidade, o bem comum.

Na vida em comunidade, pelo contrário, as relações sociais são caracterizadas por uma proximidade muito maior entre as pessoas e onde o culto ocupa espaço privilegiado. Em princípio, ressalta Tönnies, o lar e o trabalho eram um só, o mesmo culto. O culto, ele próprio era uma arte. Arte e ofícios perpetuavam-se, transmitidos como uma fé, como mistério e dogma, pelo estudo e pelo exemplo. A arte e a religião impregnavam de conteúdo a vida cotidiana como medida e regras dos deveres e direitos, ativas e válidas no pensamento e na ação.

Enquanto na comunidade, os homens permanecem essencialmente unidos, a despeito de tudo que os separa, diz Tönnies, na sociedade eles estão essencialmente separados a despeito de tudo que os une. Os sentimentos recíprocos comuns e associados, enquanto vontade própria de uma comunidade, que o autor denomina como *consenso*, representa a força e a solidariedade social particular que associa os homens enquanto membros de um todo.

Comunidade é um conceito que tem uma profunda e histórica ligação com o samba. Em extensa pesquisa que realizou sobre o carnaval de São Paulo, Olga von Simson (1991), destaca que os desfiles de rua representavam o auge das “folganças” do carnaval negro, pois representavam uma forma eficiente para esse grupo se afirmar sócio-culturalmente na vida urbana de uma cidade como São Paulo, caracteristicamente reconhecida como branca, imigrante e discriminadora. Segundo a autora, só foi possível a organização do carnaval negro, e a sua articulação através de uma rede de filiais dos cordões e escolas de samba, pelo profundo sentido comunitário desse grupo social, que tinha como núcleos fundamentais, as casas de membros mais influentes das agremiações (geralmente as costureiras), situadas em bairros periféricos, geralmente na zona leste e norte da cidade, onde era realizado um importante trabalho preliminar de organização e ensaio dos folguedos, que só buscavam a sede, situada em bairros centrais tradicionais de forte presença negra, para os ensaios finais.

Simson afirma que o significado maior que o carnaval assume para a população negra paulistana, se dá justamente pela oportunidade de ela se expressar sócio-culturalmente para uma sociedade, a princípio escravocrata e posteriormente altamente discriminadora. O espaço do carnaval, ressalta a autora, foi sempre utilizado pelos grupos negros para o exercício do que pode ser tido como “resistência inteligente”, ou seja, “aquela resistência que se exerce no cotidiano, ao nível da cultura, aproveitando as brechas que a religião, o lazer e a política possam apresentar, e que o negro paulistano sempre soube alargar” (p.55).

O forte sentido comunitário que permitiu que o carnaval negro paulistano conquistasse seu espaço, a duras penas é bem verdade, numa cidade onde o reconhecimento e a valorização da comunidade afro-brasileira era bem menor que no Rio de Janeiro, por exemplo, foi uma conquista da capacidade de organização desses sujeitos, que se refletem até hoje, nos bairros mais representativos do carnaval paulistano, que se constituem em comunidades fortes e atuantes, que se aglutinam em torno de suas escolas de samba, como a Vila Matilde, o Peruche, a Casa Verde, sem falar no Bixiga, considerado o reduto do samba na cidade.

O mundo do samba nos traz inúmeros exemplos de comunidades fortes e organizadas, com um profundo sentimento de identidade, que se manifesta também através de um senso de solidariedade e responsabilidade social entre seus membros, aliado a um profundo respeito ao seu passado e aos seus ancestrais.

Essas comunidades que têm justamente no samba, seu ponto maior de convergência, se mobilizam durante todo o ano em função de se organizarem para o desfile de carnaval. Porém, na maioria delas, essa mobilização é também canalizada para projetos sociais, onde a educação não-formal e o lazer que abrangem áreas como a arte-educação, cursos profissionalizantes e esportivos, atende uma grande quantidade de crianças, jovens e adultos. E o enfoque central de grande parte desses cursos é, diferentemente da maioria das escolas formais, a realidade sócio-cultural-econômica da comunidade. O sentido de pertencimento comunitário e solidariedade social se fazem presentes de forma marcante nesses espaços educativos.

Na capoeira, também percebemos o forte sentido que tem o termo comunidade, embora esse termo não se refira a um espaço geográfico localizado, o sentido de pertencimento a um grupo de capoeira, reúne todos os elementos que constituem as características de uma comunidade, tal qual aqui analisada. A solidariedade entre seus membros, a cooperação em atividades de mobilização do grupo, que vai de mutirões para construção da sede até realização de eventos envolvendo outros grupos, além de uma relação de irmandade desenvolvida pelos capoeiras de um mesmo grupo, são exemplos de como o sentido de comunidade está presente nesses espaços, embora muitos grupos na atualidade, se organizem em núcleos espalhados por diversas regiões do país e mesmo em diversos países do mundo, e ainda assim mantêm-se o sentimento de pertencimento comunitário com muita expressividade, entre os membros desses grupos.

Obviamente, as transformações pelas quais passa o mundo globalizado têm dado muito mais ênfase às relações sociais inseridas no modelo de *sociedade*, do que no de *comunidade*, conforme definição de Tönnies. Porém, esse processo, por ser extremamente contraditório e conflituoso, como dizia Ianni em capítulo anterior, também provoca reações. A necessidade dos sujeitos da era globalizada, em buscar um “retorno” às formas mais

comunitárias de vida, é também uma característica que já vem sendo notada em muitos grupamentos sociais, processo esse já analisado por nós no primeiro capítulo.

A comunidade é um fator essencial para que as tradições presentes no universo da cultura popular sejam preservadas, assim como vimos em relação à capoeira e ao samba. Essas tradições só resistem às transformações impostas pela modernidade, justamente por preservarem, ainda que de forma ambígua – pois a globalização causa mudanças em todas as esferas das relações humanas –, as formas e modos pelos quais as relações sociais se estabelecem no seio daquilo que mais se aproxima da definição de *comunidade* utilizada por Tönnies.

Portanto, os processos de transmissão de saberes presentes no universo da cultura popular, têm como base para sua efetivação, a vivência em comunidade, pois só essa característica permite que os princípios aqui já discutidos como a memória, a oralidade, a ancestralidade e a ritualidade, possam ser enfatizados de maneira a garantir que os processos de aprendizagem social dos sujeitos se realizem com base na cultura e nas tradições daquele grupo social.

Essa vivência em comunidade, porém, não significa uma volta a um passado longínquo e nostálgico, pois as condições atuais das sociedades modernas não o permitiriam. Trata-se de uma reconstrução criativa das possibilidades de se viver e se relacionar com o mundo, com base em outros princípios e valores, pautados por uma dimensão mais solidária e humanizante. Esse processo está diretamente ligado à maneira como as tradições da cultura popular se fazem presentes em nossa sociedade, já que os sujeitos que delas participam só tem condições de articularem-se e organizarem-se, a partir das condições que só uma vivência comunitária muito coesa e atuante poderia permitir.

Talvez seja esse, o maior ensinamento que a cultura popular possa estar nos disponibilizando nesse momento atual, em que vem se revitalizando em várias partes do mundo, e com isso, revitalizando também as possibilidades de se pensar e agir sobre os processos de educação vigentes em nossa sociedade, a partir de outros ângulos e outras possibilidades. A experiência, os saberes e conhecimentos da cultura popular, representam

esse manancial no qual a educação formal precisa se “ensopar”, como diria o mestre Paulo Freire.

Uma outra perspectiva de se pensar a educação

Temos clareza, portanto, que essas experiências envolvendo a educação não-formal e a cultura popular se inserem numa proposta pedagógica que aproxima **educação e lazer**, como elementos fundamentais de uma formação crítica e humanizante, pois segundo Nelson Marcellino(1987) trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações: a primeira, que o lazer é um veículo privilegiado de educação; a segunda, que para a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação”(p.58).

Podemos verificar então, a partir dessa análise, um duplo processo educativo - o lazer como veículo e como objeto da educação, como faz questão de ressaltar o autor. Por sua vez, Requixa(1980) contribui com essa discussão quando considera que se pode educar pela prática do lazer, como também reconhece a importância de se educar para o lazer. Só que, nesse último caso, preconiza que o melhor estímulo educativo para o lazer seja o próprio exercício do lazer.

Para Marcellino (1983): “a educação para o lazer pode ser entendida também como instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, através do desenvolvimento do espírito crítico”(p.71).

Nesse sentido o autor ainda ressalta que em relação ao acesso à produção cultural, nossa história é muito recente, citando que somente nas primeiras décadas do século XX, é que se inicia um maior desenvolvimento cultural entre nós, com o princípio da

consolidação de uma criação nacional. Assim, entramos na fase de produção, de consumo, sem praticamente nenhuma tradição cultural. Por isso, concordamos com ele quando afirma que essa situação favorece as influências da indústria cultural, que tende a gerar necessidades padronizadas, para maior facilidade no consumo, fato que torna ainda mais necessário um processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico, ou seja, uma *educação para o lazer*, que procure não *criar* necessidades, mas *satisfazer* necessidades individuais e sociais, o que permite, nas palavras de Jofre Dumazedier (1974): “...que cada um saia das rotinas e dos estereótipos impostos pelo funcionamento dos organismos de base, abrindo o caminho para uma livre superação de si mesmo e de uma liberação do poder criador, em contradição ou em harmonia com os valores dominantes da civilização.”(p.97).

Para Raul Iturra (1990), quem ensina, tem já adquirida uma visão de existência que o coloca racionalmente fora das particularidades da aprendizagem cultural. O liberalismo e a interpretação positivista da história e dos fenômenos, acabou com uma explicação local dos fatos que provém da prática do trabalho e do saber acumulado na memória oral, para salientar o saber textual que reproduz pela autoridade da escrita. A escola, segundo o autor, representa um saber positivista perante um saber cultural, pois se caracteriza como “...um lugar sagrado do silêncio onde se dizem coisas longínquas do real, trazendo o divórcio entre cotidiano e escola” (p.59).

A cultura popular, historicamente, nunca foi tida enquanto um conhecimento legítimo no âmbito dos currículos da educação formal. A forma “folclorizada” como ainda hoje são retratadas as manifestações da nossa cultura popular, nos programas educacionais da maior parte das escolas, sejam elas particulares ou públicas, é um exemplo claro sobre os preconceitos que persistem nesse âmbito, herança de uma racionalidade eurocêntrica, que influencia ainda, a maioria dos programas formais de educação, apesar de algumas iniciativas recentes envolvendo alguns municípios e estados da federação, terem proporcionado a implantação de programas educacionais que avançam em relação a esse paradigma.

Na maioria dos casos, a cultura popular só entra nos programas educacionais por via de atividades relativas a datas especiais como o mês do folclore, o dia da consciência negra, as festas juninas, etc...se limitando a uma abordagem superficial e caricaturada de seus elementos, não se constituindo enquanto um saber legitimado e valorizado pela cultura escolar. Essa realidade tem se modificado nos últimos anos, mas os avanços ainda são restritos, pois antes de mais nada é preciso que haja uma mudança na mentalidade de educadores e gestores educacionais, ainda pautada por uma racionalidade objetivista, tal qual analisada e criticada por nós, nos capítulos anteriores.

Os próprios educadores, em sua maioria, têm dificuldade em estabelecer vínculos entre os saberes universais, provenientes da racionalidade acadêmico-científica, com os saberes populares provenientes das culturas tradicionais, que ao nosso ver, seria o caminho ideal a ser seguido pela educação formal. A formação desses educadores deveria garantir que houvesse um tratamento privilegiado às questões referentes aos saberes tradicionais populares, enquanto forma e conteúdo dos programas pedagógicos, para que o processo de troca e diálogo com os saberes científicos se desse de forma mais equilibrada e não hierarquizada. Portanto, além das políticas públicas no campo da educação, a formação continuada dos educadores, também deve estar voltada para as experiências produzidas no campo do saber tradicional popular, pois só dessa forma, será possível o alargamento da racionalidade e dos paradigmas que predominam nessas instâncias.

Feitas algumas considerações sobre as dificuldades encontradas pela educação formal em considerar e valorizar os saberes provenientes do universo da cultura popular, após termos analisado as várias formas de aprendizagem presentes nesse universo, acreditamos estar contribuindo com a abertura de um possível caminho capaz de permitir a ampliação das referências existentes no âmbito da educação formal, afim de que possam ser estabelecidos canais de comunicação e diálogo entre o saber acadêmico-científico e o saber popular, proporcionando a possibilidade de construção de propostas educacionais concretas que sejam capazes de incluir e validar os saberes e as experiências advindas da cultura popular.

O universo da cultura popular, enquanto um campo extremamente rico e diversificado, em que a oralidade e a ritualidade abrigam saberes dos mais significativos, remete a toda uma ancestralidade onde residem aspectos importantíssimos relacionados à “história não contada” dos derrotados, aos processos identitários das camadas subalternas da nossa sociedade, ao *ethos* do povo oprimido, enfim, à cultura dos excluídos do nosso país.

Infelizmente, esse universo permanece ainda praticamente inexplorado, como uma mata virgem que guarda riquezas, segredos e enigmas, que se mostram vivos e dinâmicos, mas ainda invisíveis aos olhos dos responsáveis por grande parte dos programas envolvendo a educação formal desse país. É vital, como diz Gohn (2001), que se coloque a diversidade histórica e cultural e o reconhecimento do outro, como metas na formação dos indivíduos enquanto cidadãos.

Defende a autora, a necessidade de se desenvolver uma nova cultura escolar que forneça aos alunos, instrumentos para que saibam interpretar o mundo. “Trata-se de um acervo de conhecimentos que não têm sido desenvolvidos nas escolas, gerador de um saber interpretativo, tão importante quanto um saber científico” (p.14). A cultura popular pode ser considerada, a partir dessa análise, um importante pólo gerador desse saber interpretativo, que a cultura escolar ainda não soube aproveitar.

A cultura popular representa para Roger Simon e Henry Giroux (1994), não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno. “Situada no terreno do cotidiano, a cultura popular quando valorizada e legitimada no currículo escolar é, em consequência disso, apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências.” (p.96).

Na visão dos autores, o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura, da totalidade das práticas culturais. Ela é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiana, e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social.

Afirmam Simon e Giroux que é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam, que surge a importante compreensão de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. “A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferece não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural.” (p.97).

A partir dessa aproximação entre **cultura e popular, educação, e lazer** que buscamos nesse texto, entendemos que só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social, ou seja, considerá-lo como um dos campos possíveis da contra-hegemonia, e os educadores envolvidos nesse processo, assumirem claramente o papel defendido por Antonio Gramsci (1979), de intelectuais orgânicos com compromisso de classe social.

Talvez seja esse o caminho fundamental a ser seguido, se quisermos pensar num projeto de sociedade e de educação que seja libertador, e que possa trazer consigo, além do conhecimento científico, a força e a sabedoria das pessoas simples do nosso país, como um grande manancial de experiência e humanidade.

Referências Bibliográficas

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers; CASTRO, Luís Vitor; SOBRINHO, José Sant’anna. *Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar*. Revista Motrivivência nº 14, ano XI, Florianópolis: Ed da UFSC, 2000.
- ABREU, Frederico José de. *Bimba é Bamba: A Capoeira no Ringue*. Salvador: Instituto Jair Moura, 1999.

- AFONSO, Almerindo Janela. *Os Lugares da Educação*. In: Educação Não Formal – cenários da criação. Olga von Simson, Margareth Park e Renata Sieiro (orgs). Campinas: Editora da Unicamp, 2001
- DUMAZZEDIER, Joffre. *Sociologia Empírica do Lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação Não-Formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- ITURRA, Raul. *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa, Portugal: Escher, 1990.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e Humanização*. Campinas: Papyrus, 1983.
_____. *Lazer e Educação*. Campinas: Papyrus, 1987.
- REQUIXA, Renato. *Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer*. São Paulo: SESC, 1980
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. *A burguesia se diverte no reinado de momo: sessenta anos de evolução do carnaval paulistano – 1850-1915*. Dissertação de Mestrado apresentada à FFLCH da USP, 1984.
- SIMON, Roger e GIROUX, Henry. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: Currículo, Cultura e Sociedade / Antonio Flávio Barbosa e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). São Paulo: Cortez, 1994.
- TÖNNIES, Ferdinand. *Comunidade e Sociedade*. Trad. Orlando de Miranda. São Paulo: Edusp, 1991.