

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Natália Duque Roggeri

Abre a roda e vem dançar! Práticas utilitárias e práticas de pertencimento nas
danças populares

Florianópolis

2022

Natália Duque Roggeri

Abre a roda e vem dançar! Práticas utilitárias e práticas de pertencimento nas danças populares

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof(a) Dra. Carolina Picchetti Nascimento

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Roggeri, Natália Duque

Abre a roda e vem dançar! Práticas utilitárias e
práticas de pertencimento nas danças populares / Natália
Duque Roggeri ; orientador, Carolina Picchetti
Nascimento, 2022.

52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Danças populares. 3. Educação. 4.
Práticas de pertencimento. I. Nascimento, Carolina
Picchetti . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Pedagogia. III. Título.

Natália Duque Roggeri

Abre a roda e vem dançar! Práticas utilitárias e práticas de pertencimento nas danças populares

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciatura em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia

Florianópolis, 26 de setembro de 2022

Prof^a, Dr^a Patrícia de Moraes Lima

Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.(a) Dr.(a) Carolina
Picchetti Nascimento

Orientador(a)

MEN/CED/UFSC

Prof.(a) Dr.(a) Jocemara
Triches

Avaliador(a)

EED/CED/UFSC

Prof.(a) Ma. Bruna Caroline De Bona

Avaliador(a)

Doutoranda PPGE/UFSC e Professora
da Prefeitura Municipal de
Florianópolis

Prof.(a) Dr.(a) Simone Vieira de Souza

Suplente

MEN/CED/UFSC

Este trabalho é dedicado à todos(as) aqueles que constroem diariamente a cultura popular e a educação em nosso país.

AGRADECIMENTOS

É sempre tão bom ter o que e a quem agradecer. Neste momento, são tantas as pessoas e os momentos que gostaria de mencionar que espero ter palavras suficientes para suprir o sentimento que reverbera de agradecimento.

Primeiramente, agradeço àqueles que me guiam desde os primeiros instantes nesta terra. Agradeço à Exú pois sem ele nada seria possível. Foi com ele que aprendi a dançar a vida independente da música que toca. Aos meus orixás de cabeça Yansã, Oxaguian e Oxóssi, sou grata por sempre estarem ao meu lado e me permitirem chegar onde cheguei.

Agradeço a minha mãe Maria Cristina de Oliveira Duque, por ser essa fonte tão abundante de carinho e dedicação, que mesmo em meio a tantas dificuldades me proporcionou as condições para ser e estar nesse mundo. Obrigada por sempre alimentar os meus sonhos.

Agradeço a minha irmã Bruna Duque Roggeri, minha parceira desde que me entendo por gente. Obrigada por ser essa ponte para tantos caminhos (passado, presente e futuro) e por me apresentar o que hoje é fonte de inspiração, que é a cultura popular. Seguimos dançando e tocando nas rodas da vida.

Agradeço ao meu amado companheiro Rodrigo Caribé, por esses cinco anos construindo esse solo fértil de companheirismo, amor e respeito. Obrigada pelas mais diversas formas de carinho e cuidado, e neste momento, por constantemente me lembrar que sou capaz.

Agradeço a minha querida orientadora Carolina Picchetti por aceitar me acompanhar nessa dança-pesquisa. Obrigada pelas suas orientações tão assertivas e afetuosas. Sigo me inspirando em figuras como você para trilhar a carreira docente.

Agradeço às minhas colegas e professoras(es) de curso, com quem eu tanto aprendi durante esses anos. Obrigada por tantos momentos incríveis.

Agradeço ao meu terapeuta Gustavo, que entre tantas coisas, me auxiliou a compreender e respeitar meus limites em muitos âmbitos da vida, refletindo diretamente neste trabalho, o qual busquei realizar da melhor maneira dentro das minhas possibilidades. Obrigada pelo seu apoio.

Agradeço à banca, professora Jocemara Triches, professora Bruna De Buona e Simone Vieira por aceitarem fazer parte deste momento tão importante da minha formação.

Agradeço às minhas amigas e amigos de fora do curso por estarem ao meu lado, em especial a minha querida cunhada Ana Gabriela pelas trocas e auxílio nas escritas.

Agradeço também a todas e todos aqueles que construíram e seguem construindo as tradições da cultura popular. Agradeço pelo imenso legado das mestras e mestres e todos que os seguem, valorizando com respeito e seriedade as manifestações populares.

Agradeço por fim por todos esses encontros que a vida me presenteou!

"Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô

Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô

Lá do céu cá na terra, ê ta caindo fulô"

Quem ouviu o meu cantar

Um pouco me conheceu

Vou levar no coração

A fulô que tu me deu

E sempre que chega a hora

De partir pra outro chão

Deixo a tristeza de fora

E canto minha louvação

Eu não vou estar aqui

Mais nunca vou me esquecer

O calor que recebi

Dou de volta pra você

Vou me embora, vou me embora

Deixo aqui meu coração

Vou saindo em plena aurora

Deixando fulô no chão"

FULÔ, Casa de Farinha.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso, teve como objetivo principal compreender as especificidades formativas das danças populares na construção de uma educação contra-hegemônica. Para isso, buscou-se alguns fundamentos teóricos que permitissem discutir os conceitos de cultura e cultura popular e sobre como se constituem histórica e socialmente as tradições nas danças populares. Para estabelecer os possíveis vínculos desta prática com a construção de uma educação contra-hegemônica foram analisados “textos” (resumos expandidos de congressos) e “contextos” das danças populares (materiais audiovisuais que trouxessem os sujeitos praticantes das danças populares, de diferentes regiões do país, sendo elas o samba de coco, o Catumbi e o Jongo). Do diálogo com a literatura e com esse campo empírico, foram identificadas algumas temáticas relevantes de serem abordadas quando se propõe pensar as danças populares nas instituições de ensino. Assim, buscou-se contribuir para pensar e sistematizar algumas problemáticas presentes nas danças populares, que se diferem em seus objetivos e propósitos, e as possíveis transformações tanto das práticas das danças populares quanto de seus fundamentos, orientadas por um projeto formativo e de sociedade que supere toda e qualquer forma de exploração. Compreendeu-se, por fim, que as danças populares são práticas de pertencimento - feitas por sujeitos e que formam sujeitos - em uma tradição que ela mesma se transforma.

Palavras Chave: Dança popular. Educação Contra-hegemônica. Pertencimento.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumos expandidos analisados.....	29
--	----

SUMÁRIO

1. DANÇAS POPULARES E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS SUJEITOS.....	12
2. A CULTURA, O POPULAR E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS SUJEITOS.....	17
2.1 - A Cultura Popular	18
2.2 - Considerações sobre uma educação contra-hegemônica.....	25
3. A DANÇA POPULAR EM TEXTOS E CONTEXTOS	28
3.1 - Os textos: análise de resumos expandidos	28
3.2 - Os contextos: análise de vídeos	36
3.2.1 - O Samba de coco	37
3.2.2 - O Catumbi	41
3.2.3 - O Jongo	43
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

1. DANÇAS POPULARES E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS SUJEITOS

Começo essa introdução fazendo um pequeno diálogo ou "analogia" com o que venho compreendo ser o ato de fazer uma pesquisa, e para isso utilizo da capoeira¹ como uma ferramenta para tentar aproximar ou traduzir as ideias/sentimentos envolvidos ao pensar todo (ou quase todo) o trabalho aqui presente.

É de conhecimento de toda comunidade capoeirística, que antes de adentrar *numa*² roda de capoeira, em que é sua primeira vez ali, deve-se observar o jogo. Observar o canto, as ladainhas, o ritmo dos berimbaus e atabaques, como cada jogador está jogando. Primeiro você sonda, depois pede permissão ao berimbau (e aos mestres e às mestras). Concedida sua licença, aí sim você pode jogar. Mas ainda respeitando o ritmo da roda. Não é de bom tom, chegar com pernada *pro* alto se naquele momento toca uma ladainha de angola, jogo de dentro (isso *pros* que tem juízo). Aquele que entra na roda de capoeira "funde-se" à dinâmica da roda, de modo que sujeito e "objeto" (neste caso, a capoeira) tornam-se mutuamente determinados. Percebo um pouco assim essa pesquisa, primeiro observo em mim, aquilo que gostaria de pesquisar. Depois, de muito pensar/sondar a roda, com algumas das investigações produzidas, seus ritmos, gestos, intenções, escolho por aquilo que mais pulsa dentro de mim: as danças populares e os processos formativos dos sujeitos em nossa sociedade.

Na academia até dizem ser o "objeto de pesquisa", mas se referir às danças e tradições populares como "só" um objeto, parece desajustado e então, peço permissão. Aqui, nesse caso, não somente aos mestres e mestras em si (embora também a eles), mas à cultura e a todo um povo, que nela se manifesta, se constitui e se ampara. Peço licença a todos e todas aqueles(as) que há muito constroem esse chão, que eu hoje *tô* só engatinhando. Venho com respeito e admiração, por tudo aquilo que se construiu ao longo do tempo, reinventando, cantando e encantando a história do nosso país, que nem sempre foi riso e festa, é importante lembrar³. A

¹ A capoeira é elemento que constitui boa parte da minha vida. Nesta seção considero possível um diálogo entre a capoeira e as danças populares enquanto duas manifestações que ocupam este lugar de grande importância na minha formação, não só acadêmica mas também pessoal.

² Considero aqui os formatos de escrita coloquial, na tentativa de aproximação entre quem escreve e quem o lê, como quem escreve uma carta para alguém próximo, em que o que se diz tem mais significado do que as normas gramaticais. Por isso o uso em itálico destes possíveis desvios.

³ Para este tema histórico e ao mesmo tempo bastante atual, recomenda-se a leitura:

<https://jornal.usp.br/artigos/a-escravizacao-e-racismo-no-brasil-mazelas-que-ainda-perduram/>

cultura popular fala e atua, (dentre tantas possibilidades e também contradições que adentraremos ao longo deste trabalho) sobre resistência a todos aqueles que, por juízo branco de valor, acreditam-se no direito de destruir vidas, em sua mais ampla significância.

Mas voltando ao jogo... adentro na roda-viva que é a cultura popular e, mais especificamente, a dança popular, buscando compreender seus significados, mudanças, tradições, “jogando baixo”, pois ainda estou sentindo essa roda, levando rasteiras e cabeçadas. Por vezes, tropeço em meus próprios pés, percebendo que o jogo entre a dança popular e educação é bonito, mas também com muitas rasteiras e muitos floreios, e como não poderia ser diferente, a roda não termina aqui.

Ao mencionar o objeto de estudo aqui presente e desses primeiros contatos que me parecem desajustados, como mencionado anteriormente, sigo buscando formas de “ressignificar” cada vez mais esse ponto de entrelace entre “objeto de estudo” e “motivação que impulsiona a ação” e, com isso, durante as escritas, buscas e pesquisas para realizar esse trabalho de conclusão de curso percebo as diversas “influências” vindas de tantos lados. Percebo uma construção de um todo feito de pequenas partes que se somam e criam tudo isso aqui presente. E parte disso, e talvez uma boa parte, seja perceber os afetos. Pensar sobre conhecimento científico (e, portanto, sobre o próprio objeto de pesquisa), era compreendido imediatamente como algo pragmático, rígido, e que não caberia nada além disso. Nada do que nos comovesse poderia ser parte de pesquisa e “objeto” impulsionador de estudo. Por sorte, isso foi se modificando. A academia é feita de pessoas e portanto de vidas (mesmo que às vezes não pareça), e naquilo que se constitui de vida, se constitui também de afetos. Ao longo dessa caminhada percebi as possibilidades de afetar e se deixar afetar, no e pelo conhecimento científico.

Pensando a possível relação disso com o que busco pesquisar sobre as danças, me dei conta que parte desse “afetar-se” é elemento crucial no então chamado objeto de estudo. E por que, então, não nos deixamos afetar desde cedo pelos encantamentos dessa vida-dança? Por que insistimos em buscar lá de fora, muitas vezes longe, o conteúdo que irá constituir as nossas referências de investigação e, por que não, de vida? Essas foram breves reflexões, que buscam sintetizar o modo como busquei elaborar todo o trabalho aqui presente.

Dentro desta lógica seguem-se diversos questionamentos: Se compreendemos a importância que tem a educação na vida de cada indivíduo, não

deveríamos também pensar sobre a qualidade das vidas que ali perpassam? Como é possível fazer isso em um ambiente com tantas variáveis, como é o caso da escola? Quais as possibilidades de que cada pessoa, dentro dos processos educativos, se sinta acolhida e respeitada? Quem são as pessoas que compõem esses ambientes, seus gostos, histórias, conhecimentos? Seria possível traçar rotas que cruzam os mais diversos tipos de saberes dentro das nossas salas/escolas? Buscamos refletir sobre o local que ocupamos dentro da sociedade e como ele pode afetar o nosso “fazer-docente”? Que tipo de educação, então, almejamos?

Quando essas questões emergem ao longo de toda uma formação, outras se juntam, agora dentro de um recorte de pesquisa, complementando e fomentando ainda mais o debate: “De que modo a cultura popular se faz presente na escola?” E, mais especificamente, “como a dança popular está sendo apresentada?” Ela aparece como um “conteúdo”? “O que significa ter a dança popular como um conteúdo ou tópico de ensino?” “De que forma o corpo está (ou não) presente nos processos formativos? Caberiam práticas pedagógicas que dialoguem diretamente sobre a relação entre corpo-conhecimento-“diversidade”? Proporcionamos práticas que impulsionam processos formativos de pertencimento? Qual o lugar da dança e, mais especificamente, da “dança popular” na educação escolar? E ao colocarmos essas perguntas, uma das problemáticas de fundo desta pesquisa aparece: como as danças populares se relacionam com os processos formativos dos sujeitos em nossa sociedade?

A presente pesquisa, que se propôs a trabalhar sobre as danças populares, teve como ponto de partida inicial e como **objetivo** principal **compreender as especificidades formativas das danças populares na construção de uma educação contra-hegemônica**. Para tal, delimitaram-se dois **objetivos específicos**: (1º) discutir o conceito de cultura popular, apresentando suas relações com os processos educativos e (2º) sistematizar algumas problemáticas relacionadas ao ensino das danças populares.

Foram observados alguns pontos importantes que têm relação direta com a temática deste trabalho. Esses são apresentados brevemente na introdução e discutidos com mais precisão ao longo do trabalho.

Um primeiro ponto diz sobre algumas possíveis terminologias ao se tratar de cultura popular e os frequentes pressupostos de inferioridade atrelados a eles, envolvendo oposições como “folclórico” de um lado e “cultura” de outro, ou “popular”

e “erudito”. Um segundo elemento destacado ao longo desta pesquisa refere-se à possibilidade, e mesmo tendência, ao estabelecimento de relações utilitárias com as danças populares dentro das escolas/instituições de ensino, o que tende a reduzir ou anular seu possível papel de resistência. Por último, destaca-se a importância de se discutir a relação quase direta entre as danças populares e as “tradições”, analisando como estas manifestações vêm se transformando ao longo do tempo. Com o estudo que se apresenta neste trabalho e das relações feitas ao longo do tempo com artigos, textos, vídeos e discussões, entre tantas possibilidades, assumiu-se um olhar para as danças populares como práticas de pertencimento (do ser e se fazer sujeito), o que se dá em meio a uma tradição que, ela mesma, se transforma.

Compreendemos também que, diferente do que é comumente associado, as danças populares não possuem relação direta ou imediata com uma prática que vise um ensino contra-hegemônico, uma vez que estas estão inseridas também em um contexto social pautado por práticas sistemáticas de exploração e violências.

Além do objetivo principal, podemos inserir outros aspectos neste diálogo discutindo o conceito de dança popular apresentando suas relações com os processos educativos. Portanto, se compreendemos a dança popular inserida em um contexto escolar e que busquem auxiliar na construção de um projeto de educação que visa um ensino contra-hegemônico, torna-se necessário compreender os cruzamentos entre dança e tradição, enquanto algo em constante transformação e que, assim como elas, a educação também está sujeita a mudanças, que busquem enfrentar e superar as desigualdades sociais.

Como caminho metodológico para a realização dessa pesquisa elegeram-se os autores e autoras Alexis Leontiev (1987), Antônio Augusto Arantes (1990), Carmen Lucia Soares (2005), Luiz Rufino (2001) e Paulo Freire (1967) como fundamentos para uma melhor compreensão dos possíveis entrelaçamentos entre a cultura e a educação e suas variantes. Além disso, foram analisados nove resumos expandidos encontrados na plataforma de Sistema Online de Apoio a Congressos (SOAC) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), com a busca por palavras-chave que pudessem se relacionar com a temática da presente pesquisa. Por fim, buscou-se ouvir/compreender, a partir de outros contextos, as temáticas sobre as danças populares, analisando três materiais audiovisuais nos quais os

sujeitos que cotidianamente fazem a dança popular dissessem sobre si e sobre essa prática.

O texto está estruturado em quatro seções. Na primeira, apresenta-se as primeiras perguntas e reflexões pessoais, buscando trilhar um início de diálogo entre o objeto de pesquisa e todos os processos que estiveram envolvidos para sua realização. A segunda seção aborda os temas de cultura e educação e seus vínculos necessários para se pensar o tema desta pesquisa, trazendo as referências acima citadas a fim de fundamentar o diálogo. Na terceira, estão presentes as discussões, feitas a partir dos “textos” e “contextos”, nas quais buscou-se, em textos acadêmicos e em materiais audiovisuais, compreender e refletir sobre as questões que permeiam as danças populares, seja em meios escritos, seja na vivência daqueles que “cultivam e modificam” as danças e suas tradições. Por fim, na seção quatro, encontram-se as considerações feitas a partir de todo o trabalho aqui elaborado e questionamentos que ainda reverberam para, talvez, inspirar futuros trabalhos.

2. A CULTURA, O POPULAR E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS SUJEITOS

A fim de compreender e se aproximar mais sobre o tema da cultura e seus processos, fez-se necessário um estudo sobre o assunto, trazendo assim os autores Alexis Leontiev e Antonio Augusto Arantes para este debate. Leontiev (1978), ao abordar a discussão sobre cultura a “define” enquanto um elemento que nos difere dos outros animais, portanto, um atributo especificamente humano. A cultura humana, assim apresentada em seus estudos, se constitui enquanto formas de fixar e transmitir as aquisições evolutivas dos humanos, uma vez que apenas o fator biológico/genético por si, não abrange determinadas “características” exclusivas dos humanos. As aquisições transmitidas se caracterizam como instrumentos materiais e não-materiais que cumprem uma função social, e que isso ocorre uma vez que apenas os seres humanos possuem o que é considerado uma atividade criadora (de utilizar e produzir instrumentos), chamada de trabalho.

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267, destaque do autor)

O autor ainda discorre sobre o processo de apropriação desta cultura, uma vez que essas aprendizagens do desenvolvimento histórico não estão dadas “naturalmente” e que, portanto, é necessário que haja uma relação entre os sujeitos e o mundo que os permeia num processo de comunicação. (LEONTIEV, 1978)

A partir da premissa de que há um processo histórico de acumulação de riquezas de uma minoria dominante, o autor discute que o mesmo ocorre com a concentração da cultura por esse mesmo grupo, utilizando-a também com o intuito de impor seus interesses particulares através de elementos culturais (hábitos, linguagens, costumes, formas de educação, cuidado, tradições, músicas, danças, brincadeiras etc.) igualmente particulares, mas que passam a ser tratados como *padrão*. Ou seja, por meio desse processo, criam-se relações de desigualdades que passam a ser “justificadas” pela suposta superioridade de determinados grupos em função de outros.

Os países onde se fazem os maiores esforços neste sentido são aqueles em que as classes dirigentes estão particularmente interessadas em dar uma justificação ideológica ao seu direito a submeter *povos menos*

*avançados*⁴ no seu desenvolvimento econômico e cultural. (LEONTIEV, p. 177, destaque nosso).

Para Leontiev (1978), os processos que decorrem da usurpação de territórios, escravização das populações num processo colonial, são os que introduzem tal concentração e alienação da cultura, numa escala que diz sobre o processo de quase toda humanidade e, portanto, com o objetivo de disseminar uma cultura dominante, perpetuando relações sociais, econômicas e políticas igualmente dominantes. A partir disso, pode-se perguntar quais as relações existentes entre este momento e as suas consequências históricas e atuais? Será por isso, então, que chegamos num local em que o que é diverso resulta, socialmente, em processos de desigualdade? Dentro do que foi exposto aqui, onde está inserida a Cultura Popular? Como ela se manifesta então em nossa sociedade e, particularmente, nas “danças populares”?

2.1 - A Cultura Popular

As noções sobre o que é popular, dentro da sociedade capitalista, estão diretamente relacionadas com a ideia de um “fazer” dissociado do “saber”, concepção que pode ser considerada básica para a manutenção de classes sociais, pois tudo que é popular seria considerado pejorativo (ARANTES, 1990). Essa ideia pode ser entendida como uma das bases para um aprofundamento na temática de pesquisa sobre as danças populares e os processos formativos.

Foi necessário, então, realizar um estudo específico sobre a “cultura popular” e suas possíveis definições. Para isso foi escolhido o livro “O que é cultura popular” do autor e pesquisador Antônio Augusto Arantes (1990), importante referência na área da antropologia social e estudos sobre cultura.

O autor inicia a discussão apresentando os amplos espectros de concepções sobre o termo Cultura popular, que caminha muitas vezes em disparidade com o termo cultura. Mas as principais ideias iniciais, que são as comumente associadas no que se refere à expressão cultura popular, dizem sobre uma negação de que a cultura popular detenha algum tipo de saber, ou então seu oposto: sobre uma resistência quase natural dessas manifestações culturais contra a dominação histórica de classes.

⁴ Cabe aqui, uma crítica ao autor ao utilizar o termo “povos menos avançados”, se partimos desse pressuposto de comparação, compreendemos, então, que existe um “povo mais avançado”?

No que se refere aos estudos de outros pesquisadores, Arantes (1990) discorre sobre o quanto a cultura popular é compreendida como “folclore”, o qual se define como um conjunto de práticas, objetos e concepções consideradas “tradicionais” e, portanto, a cultura popular é vista como sinônimo de tradição. Para Arantes, essa associação entre a cultura popular e o tradicional leva a uma compreensão de que suas manifestações teriam grande “prestígio” (reconhecimento social, validade etc.) apenas no passado e que algo que se apresenta como relevante para o passado só seria passível de compreensão atual como uma “curiosidade”, como algo “exótico”. Um segundo ponto importante a ser pensado quando falamos de cultura popular é a sua contextualização em determinados grupos sociais, locais, específicos. Assim, a cultura popular seria caracterizada como algo “tradicional” e que é produzida e reproduzida por “grupos sociais determinados”.

Desses dois pontos destacados por Arantes, torna-se importante questionar em que medida a “tradição” é passível de análise apenas num contexto relacionado ao passado e, portanto, imutável. A tradição não pode ser vista igualmente num contexto atual, e inclusive ressignificando ideias e práticas? Quais as possibilidades daquilo que é tradicional se ressignificar, mesmo que mantendo alguns conceitos fundadores? Por que não pensar o “tempo de ouro” (termo utilizado pelo autor) da tradição também atualmente? Como iremos observar mais a frente, a proposta aqui presente de compreender as danças populares em textos e contextos formativos diz também da sua relação direta com o que é compreendido como tradição. Assim como as danças inseridas no contexto atual passam/passaram por transformações, o mesmo é possível dizer das tradições.

Na história da nossa sociedade contemporânea, por exemplo, tornou-se comum a prática da produção empresarial da arte popular que, em síntese, baseia-se na prática da transformação dessa arte em um produto terminal que outros indivíduos (que não manifestantes daquele contexto) fazem dela⁵. Portanto, algo que é indissociável da vida de determinados grupos (como as manifestações artísticas, religiosas, etc.) muitas vezes é recriado segundo alguns moldes ditados pelas elites cultas, a fim de tornar aquelas artes mais “aceitas” e algo a ser consumido. Nota-se,

⁵ Como exemplo, podemos citar a crescente incorporação da Capoeira em academias de ginástica e sob uma perspectiva de ser uma “prática de atividade física regular”, um “exercício físico”, antes de uma atividade com significação própria.

então, que a “tradição” dessa arte popular sofre uma transformação, neste caso, em direção à sua mercantilização.

Um terceiro ponto destacado por Arantes refere-se ao próprio conceito de cultura, em que a compreende por algo que decorre de diversos processos históricos, constituindo núcleos de identidade variados, linguagens, concepções. A cultura, segundo Arantes (1990), é característica da ação social e com isso, não pode se dissociar dela. Ainda defende que é necessário pensá-la como elemento plural e dinâmico. Assim como visto anteriormente por Leontiev (1978), Arantes também compreende que, se a cultura é um elemento indissociável da ação social, é possível entender que, em determinados momentos, segmentos que constituem a nossa sociedade exercem controles morais e políticos utilizando dessa cultura para disseminar processos culturais potencialmente homogeneizadores.

Como essas tendências ditam também processos formativos homogeneizadores, por exemplo, nas práticas nas escolas, principalmente no que dita sobre a cultura popular? Como isso influencia nossa relação e apropriação de culturas? A partir da reflexão dos textos de Arantes (1990) e Leontiev (1978) entende-se que parte significativa do que consumimos vem dessa disseminação homogeneizadora e que, portanto, nos limita e nos molda enquanto consumidores.

Alguns pontos ainda apresentados por Arantes, referem-se à noção de que, ao se tratar de cultura popular, há uma forte tendência, seja por estudiosos ou no senso comum, de considerá-la como uma grande arte homogênea, desconsiderando suas diversas raízes e contextos que a fazem necessariamente heterogênea. Dentro do cenário político, o autor contextualiza os diversos movimentos pré e pós ditadura sobre os estudos da cultura popular, em que apresenta pontos críticos sobre o assunto em que de um lado, a noção de cultura popular aparece muito vinculada à ideia “alienada” da população, de outro sobre a capacidade de transformação social através da cultura por meio da cultura popular quando posta a serviço do povo, associando-se assim aos pontos anteriormente discutidos sobre a convicção de que o popular está naturalmente relacionado a uma prática contra-hegemônica.

Por fim, são apresentados alguns cenários por onde o autor passou em alguns de seus estudos junto da cena operária na cidade de São Paulo, em que demonstra através das falas, entrevistas com os moradores e as atividades locais, muito do que foi exposto anteriormente. Através desses relatos o autor sintetiza sua definição de cultura popular:

Fazer teatro, música, poesia ou qualquer outra modalidade de arte e construir, com cacos e fragmentos, um espelho onde transparece, com as suas roupagens identificadoras particulares, e concretas, a que é mais abstrato e geral num grupo humano, ou seja, a sua organização, que é condição e modo de sua participação na produção da sociedade. Esse é, a meu ver, o sentido mais profundo da cultura, "popular" ou outra. (ARANTES, 1990, p. 78)

Podemos dizer, então, que pensar a "cultura popular", nos remete a compreender a *prática social* de determinados sujeitos coletivos, prática essa que se dá no movimento da história e, assim, sintetiza processos de criação e transformação de *necessidades* e *objetivos* que permeiam a vida de tais sujeitos (LEONTIEV, 1978) e, muitas vezes, de disputas ou lutas em relação a um projeto de sociabilidade.

Dialogando, em parte, com esse entendimento, a autora Carmen Lúcia Soares, em seu livro "Imagens da Educação no Corpo" (2005), apresenta uma análise sobre o "Movimento Ginástico Europeu" (expressão de um projeto de educação, entre meados do séculos XIX e início do século XX), que pode contribuir para avançarmos nessa discussão sobre a "tradição" ou o processo histórico de criação de manifestações culturais tradicionais.

Soares (2005) nos mostra como foi se estabelecendo uma nova tradição sobre o que seriam práticas corporais socialmente legítimas/válidas em relação às práticas corporais: exercícios corporais, pautados nos códigos de civildade fomentados pela burguesia da época e pela ciência positivista. Contudo, como discute a autora, a criação dessa Ginástica teve por base diferentes referências corporais para sua constituição, sejam exercícios físicos militares ou mesmo jogos e danças populares, práticas circenses etc., o que expressava um projeto com finalidades diferentes da "essência" dessas referências, buscando torná-las uma ferramenta útil para o adestramento dos corpos, princípios de ordem e disciplina, assim como também um meio de, supostamente, adquirir e preservar a saúde (SOARES, 2005). O que anteriormente, eram movimentos corporais pertencentes a práticas que atuavam principalmente no campo do divertimento, (as danças, jogos, circo etc.) passaram a ser base de uma nova forma, pautada por bases utilitárias para o modo de vida da época. Assim, é interessante reconhecer como as práticas corporais vinculadas ao Movimento Ginástico Europeu partiram de "velhas" tradições em relação às práticas corporais então existentes (como alguns jogos, danças, gestos circenses etc.) para elaborar o que seriam as "novas" práticas corporais que

deveriam se estabelecer como atuais tradições em relação a uma educação corporal.

Essa nova perspectiva se consolidou cada vez mais, na medida em que os estudos científicos daquele momento, pautados na lógica positivista, passaram a “validar” de fato os benefícios e efeitos da “ginástica” na vida pessoal de cada um, demonstrando a grande influência da ciência nesse percurso traçado pela ginástica (SOARES, 2005). A ginástica aqui “validada” compreende-se como movimento físico a partir de séries padronizadas de movimentos corporais, organizadas por um determinado número de repetições e intensidade, visando o fortalecimento de certas estruturas físicas (muscular, articular, cardiorrespiratório).

A ginástica científica, como demonstrado pela autora, atrela-se, então, a um processo contrário ao uso do corpo “como entretenimento, como simples espetáculo, pois trazia como princípio a utilidade de gestos e a economia de energia” (SOARES, 2005, p. 23). Com isso, os diversos momentos e práticas nos quais se manifestavam de formas diferentes as potencialidades do corpo, eram considerados um alerta para a burguesia da época que via no corpo apenas a ferramenta essencial para trabalho e que, assim, deveria ser constantemente *controlado*, no momentos de trabalho e nos momentos liberados do trabalho. O circo, nesse sentido, demonstrou-se como um dos lugares de alerta para a burguesia da época, pois não dialogava com uma lógica utilitarista do corpo; partia do encantamento e acrobacias para suas práticas, como demonstra a autora: “O corpo ali exibido em movimento constante despertava o riso, o temor e, sobretudo, a liberdade.” (SOARES, 2005, p. 24).

Nos escritos encontrados pela autora, a ginástica científica se coloca inclusive negando os elementos acrobáticos e cênicos, passíveis de se relacionarem com os espetáculos circenses ou qualquer outra manifestação popular, onde o corpo era tema central, em que despertavam ideias fora da noção de utilidade das ações. Os praticantes, ou então, artistas que exerciam esse modo de vivenciar o corpo, encontravam-se em diversos lugares mas principalmente onde tinha concentração de pessoas do povo. Portanto, toda noção de corporeidade apresentada por essas pessoas, ia contrária às tentativas de implementação de ideias de um corpo perfeito adentrando ainda meios de contradizer os pensamentos de uma vida fixa e disciplinada. As manifestações corporais, todas elas, vão sendo moldadas — direta ou indiretamente — pela lógica do “utilitário”.

Por fim, Soares (2005, p. 27) ainda apresenta um último elemento para se pensar a repulsa pelos circos na época onde ela afirma que:

É que o circo, os espetáculos de ruas e feiras traziam consigo, marcadamente, uma compreensão do corpo enraizada na fértil cultura cômica e popular da Idade Média e do Renascimento. Esta cultura revela um certo tipo de imagens e, mais amplamente, uma concepção estética da vida prática, a qual Bakhtin chamou de realismo grotesco.

Ao apresentar o conceito de Bakhtin sobre o termo de realismo grotesco, a autora menciona sobre suas relações com um corpo popular, o qual está constantemente em mutação. As “formas grotescas” que se apresentavam não só nos circos mas em diversas manifestações populares, rompiam e acabavam por libertar uma espontaneidade que se desejava aprisionar cada vez mais pelo saber científico da época, travando constantes enfrentamentos com a burguesia da época que não se reconhecia nesse “outro grotesco” e que, por fim, contrariava seus modos de vida baseados na ordem, rigidez, etc.

Os pontos apresentados pela autora Carmem Lúcia (2005) neste capítulo podem se relacionar com algumas temáticas pontuadas na presente pesquisa, principalmente as que dialogam com e buscam compreender as relações utilitárias com as práticas corporais, dentre elas as danças, nos processos formativos. Ainda que não necessariamente a pesquisa da autora mencione diretamente as danças, e sim a ginástica, a temática do corpo e os processos educativos atravessam esses dois elementos, sobretudo pela possível “herança” que o projeto de educação corporal do “movimento ginástico europeu” parece ter deixado hoje sobre o modo como concebemos as práticas corporais em nossa sociedade. Como, então, poderíamos pensar as relações utilitárias com os corpos, seja a ginástica ou a dança, enquanto formas adestradas e modeladas que utilizam dos diversos meios para chegar a estes objetivos? Cabe, aqui, pontuar também as diferenças nas formas em que se pretendia alcançar essa “utilidade” dos corpos: se antes o objetivo era formar corpos adestrados e “perfeitos”, atualmente compreende-se que, através das práticas corporais, buscam-se outros objetivos como, por exemplo, “adquirir coordenação motora”, “aprender a trabalhar em grupo”, “relaxar” etc., mas que na sua “essência” constituem-se como funções dadas aos corpos que não necessariamente fogem da lógica de um corpo apto para determinadas tarefas e, assim, “útil”.

Esse modo de lidar com as práticas corporais se contrapõe aos significados das manifestações populares (de jogos, danças e também circenses) que serviram de fundamento para a própria criação do Movimento Ginástico Europeu (SOARES, 2005). Se para os artistas circenses que realizavam seus espetáculos na rua a “parada de mão” era um meio de provocar no público o divertimento, o espanto de ver alguém caminhando “de pernas para o ar”, para o Movimento Ginástico Europeu a parada de mão só se fazia legítima se fosse um exercício, repetido um determinado número de vezes, por um determinado tempo, a fim de fortalecer determinados grupos musculares.

É possível perceber que, assim como as práticas circenses, as danças populares carregam também esse “ato” de contradição às normativas impostas em seu uso. As práticas tinham como “fundamento” as diversas formas de movimentar os corpos; e, mais do que isso, se apresentavam em festividades, celebrações e também em ritos, contrariando novamente a ideia de um corpo que se movimenta em função de “economia de energia” ou preparo para o trabalho, como apresenta Carmem Lúcia.

Soares nos possibilita pensar como, através das práticas corporais e suas transformações, principalmente de seus significados, é possível relacionar os mesmos processos aos quais está sujeita todas as tradições, nos mais diversos âmbitos.

Nota-se, então, o quanto uma “tradição” é resultado da história, da prática social concreta de homens e mulheres, sintetizando necessidades e, muitas vezes, ideologias que colocam em disputas concepções ou projetos de sociabilidade e educação. Nesse sentido, algo que hoje se coloca como “tradicional” teve um processo de formação, uma história, de modo que pode seguir se transformando em virtude dessa mesma história, dessa mesma prática dos sujeitos. O que nos interessa, contudo, é pensar o quanto os sujeitos de uma determinada prática — como as danças populares — podem se colocar em um movimento intencional e consciente de construir a sua tradição. No capítulo 3, buscamos demonstrar como está apresentado esse processo de construção das tradições dentro das danças populares, tanto em contextos educacionais escolares quanto a partir da vivência dos indivíduos que vivenciam-nas e as constroem no dia a dia.

2.2 - Considerações sobre uma educação contra-hegemônica

Na busca de compreender os possíveis diálogos entre dança popular e os processos formativos dos sujeitos em nossa sociedade, surgiu a necessidade de refletir sobre o que seria uma educação contra-hegemônica, em especial, buscando uma aproximação dos estudos sobre a decolonidade, por compreender que estes têm se colocado ao lado de práticas de resistência e visibilidade da “cultura popular”⁶.

O autor Luiz Rufino, pesquisador e professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), apresenta em seu livro “Vence-Demanda: Educação e Descolonização” (2021), um compilado de seu trabalho sobre os estudos de educação e descolonização. A partir de pequenos capítulos, o autor busca apresentar suas ideias e também os referenciais que o fundamentam, como Paulo Freire, Franz Fanon, bell hooks, Ailton Krenak, Leda Maria Martins e vários outros.

Na tentativa de apenas iniciar esse diálogo, sem necessariamente se aprofundar nele, buscou-se apresentar nesta seção alguns pontos citados pelo autor que contribuem para a análise e discussão sobre a temática “danças populares e os processos formativos dos sujeitos”.

A proposta de educação discutida pelo autor, ou melhor, o que se compreende por educação e suas “tarefas”, são apresentadas logo no começo da obra. Mas anterior a isso, Rufino faz uma relação entre o nosso modo de vida, neste mundo o qual intitula por um “antimundo”, pois sua lógica se baseia no funcionamento de uma existência somente em detrimento/subordinação/humilhação de outras formas viventes, e para existir “além dessa lógica só é passível através da diversidade, coexistência e participação ecológica dos seres.” (RUFINO, 2021, p. 8)

Segundo o autor, tanto para aqueles que dentro da nossa sociedade estão à margem e são alvos do processo de colonização quanto para aqueles que desfrutam de seus privilégios dentro de suas “classes”, a educação não pode ser meramente uma preparação de mundo, não deve estar a serviço do modelo dominante, pois “ela

⁶ A despeito desse desejo de aproximação, neste momento, nossa relação com esses estudos foi bastante inicial, não constituindo, assim, um diálogo que pudesse ser alcunhado de “educação decolonial”. Por isso, optamos pela expressão mais genérica “educação contra-hegemônica”. Compreende-se também a dimensão processual de uma educação contra-hegemônica, na medida em que, apenas quando engajadas com outras esferas que compõem a educação (econômicas e políticas) e organizando continuamente a cultura (no caso deste trabalho, as danças populares) como prática de pertencimento, a educação se apresentam realmente em um lugar que se propõe contra-hegemônico.

é, em sua radicalidade, a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes no processo de descolonização” (RUFINO, 2021, p. 10)

O colonialismo, para além de um processo que ocorreu apenas no passado histórico, é um acontecimento que opera inicialmente no ataque aos seres, produzindo diversas violências que vão desde os limites dos corpos físicos até as mais profundas camadas da existência, atuando no esquecimento e desvio existencial. Por esse processo todo, a colonização é uma engenharia a qual produz um mundo monológico e adoecido (RUFINO, 2021).

Em contrapartida a essa lógica colonial — que busca reforçar-se também pelos processos educativos, escolares ou não — uma educação contra hegemônica emerge como um radical vivo, corporal, produtor de presença e dúvidas, etc. Ainda assim, não é diretamente apaziguadora de conflitos, pois se impõe enquanto dimensão criativa e não como extermínio do outro. Tampouco também está para a salvação desse mundo, mas atua para garantir a vivacidade das existências.

O autor apresenta, de forma breve, a relação entre educação e decolonidade:

A educação como descolonização está implicada a uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante. A educação diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsiva; aprendizagens; e circulação de conhecimentos que reposicionam e vitalizam os seres atravessados pela violência colonial. (RUFINO, 2021, p. 14).

Considerando os laços em relação à luta por um horizonte comum de superação de todas e quaisquer formas de exploração, Paulo Freire também nos auxilia a pensar sobre essa busca/construção de um projeto de educação em seus escritos sobre a “Educação como prática de liberdade” (1967). Nesta obra, o autor menciona sobre o papel indispensável da educação para possibilitar que o "homem-sujeito" utilize da auto-reflexão e da reflexão sobre o seu espaço e tempo a fim de se compreender enquanto elemento fundamental na História a partir da posição de autores e não mais de espectadores. Portanto, esses autores podem nos inspirar e fazer refletir sobre um projeto de educação e sociedade que tenha por objetivo a emancipação e protagonização de seu povo, por meio de valorização dos seus saberes, de condições dignas de vida, de respeito pelas singularidades e manifestações de cada cultura, e assim compreender também a importância da educação neste trajeto, inclusive de se aliar às danças populares para nos

apresentar pistas de possíveis caminhos para adentrar nesse projeto. E ainda pensarmos as possibilidades de contrariar este mundo “monológico e adoecido” segundo Rufino, “resgatando”/recuperando o que Soares anteriormente nos apresentou sobre a ideia de um corpo que possa despertar “o temor, o riso e sobretudo, a liberdade” (SOARES, 2005. p. 24).

Do que foi brevemente apresentado sobre os temas principais entre educação e decolonidade, cabe a reflexão da soma de um terceiro elemento que atravessa esse diálogo, isto é, as danças, e ainda mais, as danças populares. Na intenção de relacionar os fundamentos “corporais” de uma prática de educação em conjunto com elementos que aproximem os sujeitos de seus pertencimentos e “vitalizem” esses mesmo seres, pergunta-se: como as danças populares poderiam contribuir com essa lógica de integração entre “educação-corpo-decolinidade-pertencimento”? De que forma a escola pode atuar propiciando/alimentando esse tipo de relação? Como esses elementos podem atuar dentro de um projeto de educação que se queira contra hegemônico à ordem social e econômica vigente do modo de produção capitalista? As possibilidades de se pensar um outro modo de atuação da educação frente às violências coloniais, poderia considerar como prática essencial o “desenvolvimento” do corpo dentro dos elementos da cultura popular? Como o corpo se manifesta como ferramenta/potência de “re-existência” aos modos de agir do colonialismo?

Uma aproximação de respostas a essas questões puderam ser produzidas a partir de uma análise de “textos” e “contextos” nos quais a dança popular aparece como elemento de processos educacionais e como parte ou ação da vida de determinados sujeitos.

3. A DANÇA POPULAR EM TEXTOS E CONTEXTOS⁷

Uma das ações metodológicas realizadas para nos aproximarmos de respostas ao objetivo desta pesquisa (“compreender as especificidades formativas das danças populares na construção de uma educação contra-hegemônica”) foi a análise de “textos” e “contextos” que abordassem diretamente a temática das danças populares. Em relação aos “textos”, foram analisados resumos expandidos publicados nos anais de uma das principais organizações científicas na área da Educação Física (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE), em virtude das vinculações entre Educação Física e “ensino de Danças” nas práticas escolares. Em relação aos vídeos, foram analisados vídeos que referenciassem os sujeitos que produzem e vivenciam cotidianamente as danças populares. No encontro desses “textos” e “contextos”, buscou-se tecer algumas problemáticas e sínteses pertinentes ou necessárias para se pensar as danças populares e os processos educativos em direção a um projeto contra hegemônico de sociabilidade

3.1 - Os textos: análise dos resumos expandidos

Como uma das ações metodológicas para nos aproximarmos da temática/questões dessa pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica com os resumos expandidos dos anais de congressos vinculados ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), uma relevante organização científica nacional no campo da Educação Física. Essa escolha deu-se pela vinculação entre “ensino da Dança” e o “componente curricular Educação Física”, permitindo um olhar sobre a prática pedagógica escolar.

Para tal, utilizou-se como palavras-chave no “Sistema Online de Apoio a Congressos” (SOAC), na plataforma do CBCE⁸: *dança popular; dança de roda; dança brasileira, danças circulares*, resultando em 44 trabalhos. A seleção final foi realizada a partir da leitura dos títulos e resumos, tendo como critério de seleção

⁷ O título deste capítulo foi pensado de forma a evidenciar os dois tipos de materiais empíricos analisados neste trabalho: trazer em textos, os resumos expandidos, e em contextos, depoimentos dos sujeitos que compõem e constroem as danças populares. Assim, não dialogamos diretamente com a obra da autora Isabel A. Marques, “Ensino da dança hoje: textos e contextos”, São Paulo: Cortez, 2001, mas reconhecemos o quanto essa expressão ficou conhecida através da autora.

⁸ A plataforma disponibiliza os trabalhos a partir dos anos de 2007/2009. Ver em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/index/index/search>

trabalhos que abordassem a temática na escola, resultando em nove resumos expandidos para leitura e análise, apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Resumos expandidos analisados

TÍTULO	AUTOR	ANO CONGRESSO
A tradução da tradição no ensino das danças brasileiras: possibilidades e discussões.	Gustavo Pereira Côrtes	2015
As danças brasileiras e a educação física	Gustavo Pereira Côrtes	2021
Corpos dançantes na escola: diálogos entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana	Michelle Bocchi Gonçalves Thais Castilho Jair Mario Gabardo Junior	2019
Cultura Popular e educação: experiências formativas com o grupo andoras	Mariana de Oliveira Delmondes Érica Bolzan Renata Marques Rodrigues	2021
Cultura Popular nas aulas de educação física	Cátia Pereira Duarte Marcela Cristina Marcelino da Silva	2017
Danças circulares na escola: uma possibilidade pedagógica inclusiva	Renata de Moraes Lino Ingrid Dittrich Wiggers	2018
Mulheres na Roda - Corpo feminino na dança do fandango.	Thais de Jesus Ferreira Cecília Nunes da Silva Maria Cecília de Paula Silva	2017
O ensino de dança circular nas aulas de educação física: uma intervenção pedagógica	Dulciléia Maria E. Gobbo Secco Secco Valdomiro De Oliveira Camila Marta De Almeida	2014

O Congo como possibilidade de aprendizagem em um CMEI da Serra	Poliana Nery de Castro Bispo	2018
--	------------------------------	------

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Os artigos selecionados para leitura/estudo da pesquisa, em que o objeto a ser estudado diz sobre as danças populares no processo formativo escolar, foram escolhidos a partir das suas relações ou cruzamentos com o tema.

O processo de análise realizou-se com uma primeira leitura dos nove trabalhos selecionados, a fim de identificar e destacar temáticas recorrentes sobre “dança popular e ensino” . A elaboração dessas “temáticas” retratam um primeiro produto da análise e, ao mesmo tempo, um novo ponto de partida para realizar uma segunda leitura dos trabalhos, buscando aproximações mais diretas aos nossos objetivos de pesquisa, resultando em uma nova síntese de problemáticas para estudo. As problemáticas que nos auxiliaram a pensar a dança popular (a partir dos resumos dos artigos) dentro do que se pretende enquanto um projeto contra hegemônico foram: as terminologias dança popular, dança folclórica, dança brasileira e seus conceitos; as “manifestações” ou tipos de dança; a abordagem da dança popular como um “tópico” ou “conteúdo” de ensino e a dança popular em diálogo com suas potencialidades.

Da análise dessas temáticas chegou-se a um entendimento do que poderia se colocar como uma relação ou categoria central para discussão do objetivo proposto para essa pesquisa: **a transformação das tradições**, de modo a pensar as **danças populares como práticas de pertencimento em uma tradição que se transforma**

E para pensar sobre essas práticas de pertencimento, os elementos acima citados nos auxiliam nesse processo. Assim, no que diz respeito sobre as terminologias utilizadas para mencionar as danças, alguns artigos mencionam suas possíveis relações com as suas manifestações ou tipos de dança, como no caso das danças brasileiras, em que Cortês (2015) às caracteriza enquanto “eticamente estruturadas e construídas tradicionalmente pelo povo brasileiro.” O que também nos leva a refletir sobre todo o processo histórico ao qual a cultura popular foi submetida e compreendida como visto anteriormente em Arantes (1990). A partir disso também localizar a posição das danças populares enquanto uma dessas manifestações, ou seja, atreladas às dinâmicas muitas vezes depreciativas que são associadas à

cultura popular. Se compreendermos, então, as possíveis transformações das danças populares enquanto práticas de pertencimento (porque formam integralmente os sujeitos que as constroem), torna-se “fundamental” enxergá-las enquanto “aliadas” na desconstrução de diversas depreciações e estereótipos convencionalmente associadas às manifestações populares e suas terminologias. Um desses estereótipos em relação às danças populares refere-se a serem concebidas comumente enquanto alguns poucos tipos de dança. Se, por um lado, alguns trabalhos defendem a ampla diversidade de manifestações/tipos das danças populares (como o congo, o fandango, maculelê, jongo, etc.), inclusive enquanto elemento fundamental de características de determinados povos e sujeitos, outros, de certo modo, reduzem/limitavam as danças enquanto uma ou poucas manifestações...

Nesse novo ponto de partida, que foi a segunda leitura dos textos, foi possível perceber também alguns elementos importantes a serem considerados para o estudo da presente temática de pesquisa, como, por exemplo, a questão de pertencimento. Nessas análises dos resumos expandidos, este foi um elemento que apareceu mais de uma vez ao se abordar sobre a importância das danças populares, principalmente no contexto de educação escolar. Os estudos mostram (como, por exemplo, nos artigos de Cortês (2015; 2021)) que partindo do pressuposto de valorização e divulgação das culturas populares dentro do ambiente escolar, elaborados intencional e pedagogicamente, pode-se fomentar e reafirmar as identidades e memórias coletivas dos estudantes.

Ao mesmo tempo, a dança, quando apresentada/trabalhada na escola, pode aparecer, muitas vezes, apenas como um “componente folclórico”, algo “exótico” e “curioso” a ser conhecido. Portanto, um trabalho pedagógico que se coloque na direção de construir práticas contra-hegemônicas deve estar sempre relacionado com a dança e seu contexto social, reconhecendo-a como linguagem expressiva específica. Isto abrange uma outra temática também percebida nos textos mencionados, que diz sobre a importância/valorização dessas danças tanto quanto qualquer outra atividade praticada (aqui, no recorte específico das aulas de Educação Física). Mas se considerarmos os apontamentos sobre sua relevância na construção e fomento de identidades pessoais/culturais, caberia abordar as danças populares enquanto proposta curricular, não somente restritas às aulas de Educação física, mas em outros âmbitos do trabalho pedagógico? As possibilidades de

integração dessas práticas em todas as “áreas do conhecimento” parecem ser bastante promissoras na elaboração de relações pedagógicas mais “democráticas” e “significativas”, significativas, pois, como visto no artigo de Delmondes, Bolzan e Rodrigues (2021), muitos currículos acabam compondo suas práticas com bases muito distantes dos contextos locais/regionais, desconsiderando as manifestações locais, supervalorizando culturas, em sua maioria, eurocentradas. Por um lado, incorporar danças populares específicas no ensino escolar quando se aborda o “conteúdo Dança”, faz parte de uma educação contra-hegemônica porque, desta forma, buscamos reaproximar os indivíduos de manifestações regionais ou do país, valorizando aspectos da cultura brasileira construídos por parte daqueles sujeitos que nem sempre tiveram suas práticas respeitadas/valorizadas. Com isso, buscamos incorporar como prática no fazer pedagógico, tal elemento fundamental que relaciona o local/regionalidade/território com suas danças construindo práticas de pertencimento.

Contudo, uma consideração que podemos evidenciar diante dessa temática/problemática da incorporação/representação de danças populares na escola, tendo em vista sua realização como uma prática de pertencimento, refere-se a pensarmos em como o trabalho pedagógico com as danças populares efetivamente se realiza nas escolas: como um “conteúdo a mais do currículo”, um “tópico”, ou como uma prática para ser estudada e apropriada, pertencente aos sujeitos e que pode, potencialmente, transformá-los (pode contribuir para que sigam se posicionando no mundo e com os outros).

Dos atravessamentos que ocorrem ao pensarmos sobre as danças populares, ou mesmo a própria cultura popular, a tradição é uma âncora que sustenta muitas dessas manifestações. Os processos históricos que marcaram e marcam a construção da nossa sociedade se refletem de diversas formas, e muitas carregadas de violências e apagamentos, conforme vimos em Arantes (1990) e Leontiev (1978). As tradições que fundamentam as manifestações populares, também não estão isentas de reproduzir e fomentar essas práticas de violência e opressão. Porém, alguns dos estudos analisados (como no artigo “Mulheres na Roda - Corpo Feminino na dança do fandango”, de Ferreira, Silva e Silva, 2017) nos mostram que a defesa da tradição não se opõe à busca intencional de ressignificações das tradições, sobretudo quando estas seguem caminhando para o avanço em discussões contra discursos e práticas racistas, machistas ou de qualquer outra forma de violação do

ser. Esse caminho segue em pequenos passos, como demonstra o estudo mencionado, na medida que a própria percepção que os agentes “violados” passam a ter sobre seu papel perante aquele espaço que é de grande importância em suas vidas.

Na menção acima à questão do pertencimento, abordada através da reafirmação de identidades, a tradição está diretamente vinculada a essa construção, pois busca — através de seus fundamentos — reencontrar esse local, ainda que exija dos sujeitos seguir nessa constante reconstrução e ressignificação do lugar dos próprios integrantes das manifestações. Assim, assumir a dança como uma prática de e para o pertencimento indica desafios importantes que passam pelo estudo das danças, de seus conhecimentos específicos, da comunidade etc., mas também das relações de opressão que eventualmente as perpassam e que chamam os sujeitos para atuarem em relação a elas, eventualmente, as transformando.

A professora Alexandra Alencar (2015), em seus estudos sobre as nações de Maracatu, pode nos auxiliar também nessa reflexão ao mencionar as transformações dos papéis de gênero nesta manifestação, onde aborda o lugar da mulher construído ao longo do tempo:

Não há dúvidas de que essas dinâmicas, especialmente o movimento da classe média, consolidaram a entrada definitiva das mulheres no batuque das nações de maracatu, sejam elas dos extratos mais abastados ou da própria comunidade onde as nações estão sediadas. Contudo a presença das mulheres tocando determinados instrumentos ou ocupando posições que até então não ocupavam dentro dessas nações faz com que tensões sobre tradicionalidade se perpetuem, mas também produzam novos sentidos a essa prática cultural, possibilitando seu dinamismo no tempo. (ALENCAR, 2015. p. 146)

A relação direta da dança com as capacidades/práticas corporais foi perceptível também na análise dos artigos selecionados. Ainda no que diz sobre o assunto do pertencimento e seu vínculo com tradição, é abordado como chave fundamental nesse processo, a percepção/memória corporal. “O corpo como um lugar de memória e criatividade” (AMOROSO, 2009) é construção cultural que revela formas diferentes de mover e, simultaneamente, de ser” (FERREIRA, SILVA e SILVA, 2017, p. 2194). e que com o tempo, é elemento fundamental na ressignificação das histórias, tradições, pertencimento. As danças populares nesse contexto, abordam as capacidades corporais e por consequência seu reconhecimento cultural, assim como foi visto no primeiro estudo mencionado de Cortês (2015, 2021).

Dentro das buscas e releituras dos artigos, também estavam inclusos alguns breves escritos sobre atividades realizadas com as mais diversas danças populares, como o jongo, mineiro pau, o fandango, etc. Uma análise interessante que também dialoga com o que já foi apresentado é a busca pelos objetivos dessas atividades, que baseiam-se em reaproximar a população a essas práticas a fim de resgatar suas identidades (Duarte e Silva, (2017); Bispo 2018). Inserir os estudantes/crianças/público ali presentes, na própria cultura local, em que as danças populares serviam como um dos caminhos para alcançar esses objetivos.

Por outro lado, a dança popular pode aparecer ou ser abordada simplesmente como um “conteúdo” ou “tópico” curricular, o que pôde ser identificado pelas ênfases ou destaques dos autores em relação a como o trabalho foi realizado. Por exemplo, sobre as atividades realizadas, ainda observaram-se outros elementos relevantes sobre as danças populares, principalmente quando situadas nos contextos escolares, que seriam os supostos “benefícios” conquistados na prática das danças. Esses benefícios seriam aspectos alcançados através da dança, como por exemplo, apreensão de habilidades motoras, melhora nas qualidades físicas, aumento de auto-estima, confiança, respeito, valorização das diferenças, memorização, etc., destacados em alguns trabalhos (Lino, Wiggers, 2014; Secco, Oliveira e Almeida, 2014).

Compreende-se a importância da aquisição desses fatores enquanto indivíduos e dos caminhos que são abertos quando relacionamos isso à dança. Porém, é interessante pensar como esses elementos podem de fato, auxiliar na construção de uma educação contra-hegemônica, objetivo principal desta pesquisa. Menciona-se isso pois os estudos demonstram elementos que pareciam não passar pelo conceito fundamental, ao se tratar das danças, que é seu contexto/regionalidade, suas tradições, histórias. Abordar esse conceito que relacione as manifestações com seus “entornos” demonstra então, como essas atividades podem se manifestar enquanto práticas de pertencimento, uma vez que em sua “integridade” esses elementos não se dissociam.

Alguns mencionaram os lugares de onde vieram algumas das práticas, mas sem o aprofundamento necessário para relacionar tais lugares e contextos às danças, para além de um aspecto talvez utilitarista (por exemplo, memorizar que essa dança veio daquela região, como uma simples informação).

Esse aspecto dos supostos “benefícios” é possível de ser observado, por exemplo, quando um dos estudos menciona o seguinte objetivo das práticas:

A Dança Circular, quando aplicada respeitando um procedimento pedagógico com métodos, meios e conteúdos organizados e bem definidos, pode contribuir para a melhoria de aspectos psicológicos, sociais e cognitivos de alunos do ensino fundamental. (SECCO, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2014, p.)

A discussão que nos parece relevante de fazer diante dessa afirmação é que se por um lado a Dança circular *pode* de fato contribuir para melhorar aspectos “psicológicos, sociais e cognitivos”, diversas outras práticas ou “conteúdos” também podem (a yoga, o xadrez, a música etc.), de modo que, no mínimo, perde-se o que poderia ter de específico em um trabalho com a dança e, mais diretamente, com a dança popular.

Com a inclusão das danças populares nas propostas curriculares oficiais⁹ (2017) reitera-se a importância desse elemento nas aulas de educação física. Mas se relacionarmos os apontamentos acima sobre uma relação utilitária com a dança, em alguns aspectos, quando trabalhadas, torna-se importante avaliar a forma em que elas são apresentadas, pois quando trabalhadas descontextualizadas, eventualmente nas aulas, sem seus “fundamentos”, estariam passíveis de apenas cumprirem uma demanda obrigatória, assim como vimos anteriormente com Soares (2005), tornando-as passíveis de serem reduzidas apenas a um exercício físico, destituídas de suas potencialidades enquanto fonte de significados, identidades e construções coletivas históricas.

Portanto, a partir das reflexões e análises realizadas dos artigos selecionados, pode-se observar que, por um lado, as danças populares estão presentes nas práticas pedagógicas dos contextos escolares e que são trabalhadas de diversas formas. Observou-se também que, ainda que estejam presentes nesses contextos, as danças populares por vezes são trabalhadas como qualquer outra dinâmica que possa envolver movimentos, práticas corporais e com isso adquirir seus supostos benefícios. Apesar do seu local de importância também destes aspectos, quando trabalhada fora de seus laços sociais, históricos e vivenciais

⁹ Por exemplo, a atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), propõe o “Objeto de ensino “Danças do contexto comunitário e regional” e “Danças de matriz indígena e africana”, entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Esse reconhecimento de formas regionais ou populares de Dança no currículo escolar pode ser considerado um avanço. Contudo, segue a problemática de como tais danças serão efetivamente abordadas.

(daqueles que a compõem) perde-se a possibilidade de adentrar em suas tantas potências que dialogam com outros aspectos da vida em sociedade, limitando-se apenas a dinâmicas que busquem por um objetivo útil e muitas vezes pontual.

Com os resumos expandidos foram percebidos também outros olhares para o ensino das danças populares, a partir de um local de busca pela valorização das danças populares e sua importância ao estar presente nas escolas. Olhares esses que dialogam entre danças populares e suas práticas de pertencimento e que reforçam a dimensão de tais vínculos, buscando seus contextos, histórias e protagonismos dos sujeitos praticantes, demonstrando inclusive as possíveis transformações dessas práticas.

Visando outras formas de compreender e de possivelmente relacionar o que foi visto ao longo das análises dos *textos*, buscou-se nesta pesquisa também ouvir/compreender a dança popular em outro *contextos*: a partir de outros meios de expressão (oral/visual) e, sobretudo, evidenciando a fala/narrativa dos sujeitos dançantes, sujeitos que pertencem a determinadas práticas de danças populares. Diante desses materiais, buscou-se destacar pontos de vista sobre a importância das danças populares em muitos aspectos, mas que pudessem também dialogar com a pesquisa aqui presente, na tentativa de observar os elementos já levantados e considerar outros que ainda possam se apresentar para se “**compreender as especificidades formativas das danças populares na construção de uma educação contra-hegemônica**”, como apresentado mais adiante.

3.2 - Os contextos: análise dos vídeos

Uma das ações metodológicas para realizar esta pesquisa foi a análise de materiais audiovisuais: três vídeos em que seus respectivos conteúdos abordassem o tema das danças populares. Tratou-se de uma tentativa de aproximação dos sujeitos que vivenciam essas manifestações em suas vidas, que constituem parte (por vezes a totalidade) de suas histórias, reverenciando seus saberes. Buscou-se compreender, ainda que não por completo, dados os limites desta pesquisa, possíveis relações dos conteúdos desses materiais com os objetivos deste trabalho, bem como alguns atravessamentos a partir dos elementos encontrados na análise dos resumos expandidos.

Compreendendo que este é um movimento inicial de busca e análise de fontes audiovisuais, e considerando o montante de materiais que podem ser encontrados de forma virtual na “rede de alcance mundial” (*World Wide Web* - “www”), foram estabelecidos dois critérios gerais para a seleção dos materiais que iriam compor a presente pesquisa. O primeiro critério foi a seleção de materiais que explicitavam algum apoio institucional, indicando tratar-se ou relacionar-se à sínteses de projetos culturais (materiais produzidos a partir de leis como a Lei Aldir Blanc¹⁰ (2020), fundações associadas aos governos estaduais, como a FUNDARPE (Fundação do Patrimônio Histórico e Artísticos de Pernambuco), secretarias de cultura (do estado de Pernambuco e do estado de São Paulo), editais de cultura: Projeto de Ação Cultural Proac 26/2018 e um trabalho de conclusão do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina. O segundo critério foi em relação a contemplar a diversidade regional, buscando materiais que abordassem danças de diferentes regiões do Brasil. Além disso, em virtude do tempo de realização da presente pesquisa, delimitaram-se três vídeos como materiais efetivos para análise: o vídeo *Samba de coco: Esse som é massa*, de 2021, produzido por Mateus Melo e Amanda Rodrigues, que retrata o samba de coco, com o recorte regional do interior do estado de Pernambuco; o vídeo *Catumbi de Itapocu: uma família*, de 2012, produzido por Paulo Ricardo Junior, retratando o Catumbi, presente em uma parte litorânea do estado de Santa Catarina; e o vídeo “*MATRIARCAS Comunidade Jongo Dito Ribeiro*”, de 2019, idealizado por Fabiana Ribeiro, que retrata, o Jongo, situado no interior do estado de São Paulo.

A seguir, apresentam-se alguns diálogos e discussões sobre as danças populares e os processos formativos dos sujeitos a partir desses três materiais audiovisuais.

Os vídeos analisados falam de três manifestações culturais, o Samba de Coco, o Jongo e o Catumbi. Ainda que as duas primeiras apresentem algumas semelhanças, serão brevemente descritos no início de cada manifestação, a maneira como cada uma dessas tradições se apresenta.

¹⁰ A Lei Nº 14.017, conhecida como Lei Aldir Blanc, de 29 de junho de 2020, “dispõe sobre ações emergenciais destinadas para o setor cultural, adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6 de 20 de março de 2020” (Brasil, lei nº14.017 29 de junho de 2020)

3.2.1 - O samba de coco

Os cocos, como são conhecidas as danças que abarcam uma grande diversidade de regiões, principalmente do Nordeste, como Pernambuco, Paraíba, Ceará, etc. são manifestações que possuem muitas características diferentes, dependendo de sua região, variando assim a forma de suas danças, os versos, melodias e músicas cantadas, assim como menciona Ayla em seus estudos sobre os cocos: “Ressalta-se, ainda, que os cocos também devem ser entendidos, de modo mais abrangente, como sistema cultural complexo com múltiplos sentidos, significados e contextos, nem sempre captados à primeira vista.” (AYLA, 2018. p. 17). Dessa forma, aqui será apresentado apenas um recorte que foi analisado no vídeo “Samba de coco - Esse som é massa” (2021), que se caracterizam pela musicalidade dos toques dos pandeiros, tambores, ganzá, palmas e tamancas de madeira, assim como também as cantigas. A dança por vezes é feita em roda onde se somam com passos ritmados e o coro de pessoas cantando as músicas. Alguns grupos, como no caso dos povos Xucuru, ainda utilizam do maracá e do pífano.

Assim como qualquer manifestação cultural/popular, o samba de coco da região do interior do estado de Pernambuco, se constituiu, em grande medida, do diálogo entre sua população e o local que esses indivíduos habitam. O lugar que então reúne uma diversidade de povos, entre eles indígenas, quilombolas e sertanejos, é o que caracteriza o samba de coco daquela região, pois não se sabe ao certo sua origem exata, mas se reconhece essas influências na sua composição. Destaca-se, ainda, que essas influências foram atravessadas por práticas violentas sistemáticas oriundas da colonização, resultando em, além do massacre dos povos originários, processos de deslocamento de determinadas aldeias indígenas, como foi o caso do povo Xucuru.

As falas vindas principalmente dos mestres e mestras da região, associa na maioria das vezes, as suas histórias pessoais à forma como “surge” o samba de coco, ou seja, é através de suas vivências no passado que compreendem o surgimento da dança e da música. Era através dos encontros em coletivos para construção de casas feita de taipa, onde o barro pisado e batido formavam danças e cantigas, ou então durante o próprio trabalho para “quebrar” o coco, eram criadas cantigas/canções a fim de tornar o trabalho menos pesado/cansativo (LOPES em Samba de coco, esse som é massa. 2021). Mas ainda sim, mesmo que não necessariamente nas construções das casas ou no trabalho, os mestres e mestras

do coco relembram a tradição que os constitui desde muito pequenos, com ensinamentos que são passados de geração em geração em suas famílias, através de festividades, dos encontros das famílias e outras pessoas da região. Tem-se, então, mais um elemento para pensarmos que as danças populares são uma prática de pertencimento porque nascem e se desenvolvem de uma prática social na qual desempenham uma determinada “função” na vida comunitária. Demonstram isso, por exemplo, em seus repertórios de músicas que estão repletos de situações vividas no cotidiano daqueles sujeitos em comunidade.

Ao longo do vídeo e das histórias contadas, tanto pelos próprios integrantes dos grupos de samba de coco quanto por historiadores, vai se construindo a imagem de alguns dos principais grupos de coco da região, e neste mesmo movimento é possível observar suas mudanças ao longo do tempo, como uma maior participação e protagonização das mulheres nesse ambiente. É o exemplo da mestra Severina Lopes que ao ser convocada por um dos mestres, Ivo Lopes, (que naquele momento se encontrava doente e próximo de seu falecimento), no início da sua “carreira” para “segurar o coco”, atividade até então desempenhada predominantemente ou mesmo exclusivamente pelos homens, se questiona: “Mas eu sou mulher, como é que eu vou segurar o coco?” (vídeo “*Samba de coco: esse som é massa*, 2021) E atualmente responde “E não é que eu segurei o coco?” (idem). E hoje ainda segue com seu grupo de samba, composto em sua maioria por mulheres.

Assim como qualquer aspecto/ambiente da nossa sociedade carrega marcas de opressão/desigualdade, não seriam diferentes suas manifestações também nos locais de arte e cultura. O que a fala desses representantes nos apresenta, de início, são as transformações que vão ocorrendo ao longo da história, dentro de cada movimento e manifestação, e que também demonstra suas resistências e lutas pela permanência dessa cultura que lhe é tão cara. Casos como o da Mestra Severina nos apontam de forma mais explícita essas possíveis transformações de conteúdos ou relações dentro de uma determinada *tradição* ou prática, assim como Marcos cacique Xucuru, relata a história do coco de Toré, manifestação de tradição Xucuru, em que, por muito tempo, devido aos processos de disputa de territórios e apagamento das populações indígenas, parte dessa população começa a negar sua própria identidade enquanto ser Xucuru. E o coco, na atualidade, apresenta-se como uma das formas como esses indivíduos conseguem se reunir e seguir resistindo aos processos de colonização.

Ainda no que diz sobre as influências de diversos grupos sobre o samba de coco da região interiorana do estado de Pernambuco, Amanda Lopes (vídeo “Samba de coco: esse som é massa. 2021) aponta como os cantos e as danças possuem esses atravessamentos de elementos da cultura indígena, do xaxado¹¹, do repente¹².

Através dos relatos de Mestra Severina, cacique Marcos, Amanda Lopes, e outros representantes e dos ensinamentos que foram passados sobre a história e a construção social e coletiva do samba de coco, ficaram evidentes alguns pontos/termos que foram destacados anteriormente nas análises dos artigos e que contribuíram para pensar no que passou a se constituir na principal relação analisada nesta pesquisa: a dança popular como prática de pertencimento. Essa relação aparece através de algumas temáticas, por exemplo: a tradição, as possíveis origens das danças populares, e a questão do pertencimento. No que diz respeito à tradição, algumas falas deixam isso evidente a partir do momento que compreendem o próprio samba de coco como uma tradição, e que deve ser mantida. Segundo Werner Lopes, integrante de um dos importantes grupo de coco da região - o Samba de coco das Irmãs Lopes -, quando ele diz “Então essa é nossa tradição aqui em Arcoverde, de manter o samba de coco” (Samba de coco, esse som é massa. 2021). Nota-se, então, a “tradição” como um ato de buscar perpetuar a *especificidade de uma prática*, no caso, o samba de coco. Assim, pode-se perguntar: o que faz o samba de coco ser “samba de coco”? O que lhe confere “identidade” própria e, assim, precisa ser reproduzido/mantido como uma *tradição*?

Sobre as suas possíveis origens, são aquelas contadas a partir das histórias e lembranças vividas pelos próprios integrantes, o que remete às necessidades daquele povo, à sua história e *transformações*.

Quanto ao pertencimento, trata-se de algo que não aparece de forma direta dentro deste termo, mas é possível enxergar esse sentimento nas falas e histórias, quando aqueles que as contam demonstram suas afetividades e empenho ao abordarem o tema e do quanto o "fazer" o côco é, simultaneamente fazer-se a si mesmo, como sujeito. Algo que constitui suas histórias e modos de vida, carrega a importância dessa manifestação para construção social da região e daquelas

¹¹ O Xaxado é dos ritmos do forró dançado em fileira e em círculo, arrastando o pé direito. Uma dança que traz movimentos semelhantes ao do samba de coco.

¹² O repente é o canto que se constitui por rimas, versos, improvisos, orações, característico da região Nordeste.

pessoas. Duas falas expressam isso de forma mais convincente, quando o mestre Cícero Gomes diz “*Nasci dentro do coco, vou morrer dentro do coco.*” e Werner Lopes quando fala “*começar no coco e estar até hoje no coco é ser quem eu sou. Eu sou coco. (...) O coco é raiz, coco é história, o coco é força.*”

3.2.2 - O Catumbi

O Catumbi/Cacumbi também apresenta suas variedades de acordo com a região do estado, mas que segundo Aviz (2018), no estado de Santa Catarina o único local que ainda mantém e atua com o Catumbi é a região de Itapocu. Com isso, a manifestação acontece com a presença de um capitão que, em cortejo, rege os outros integrantes com a presença de dois tambores e os cantos. O cortejo segue passando nas casas dos moradores da comunidade e segue em direção a igreja. Tanto nas casas, quanto no local onde são realizadas as celebrações finais, acontecem as danças que ocorrem em duas fileiras onde os dançantes cantam e dançam em homenagem a Nossa Senhora do Rosário. A dança conta também em certos momentos, com a presença de espadas de madeira, onde os dançarinos simulam um combate de espadas, batendo, em duplas, umas nas outras. O cortejo normalmente acontece próximo ao Natal, entre as datas dos dias 24 e 25 de dezembro.

O Catumbi apresentado no vídeo estudado está vinculado com a região de Itapocu da cidade de Araquari, no estado de Santa Catarina. Essa manifestação, apesar de ter pequenas alterações dependendo da cada região, está diretamente vinculada com a devoção de Nossa Senhora do Rosário e tem relações estreitas com a história da escravidão no Brasil (AVIZ, 2018).

Assim como no samba de coco, mencionado anteriormente, o Catumbi possui uma relação extremamente próxima com a população de sua região, uma vez que parte do processo do rito, como as danças e os cantos, acontece dentro das casas dos moradores do local. Ao realizarem o cortejo, as casas que assim desejarem recebem o grupo e nelas o Catumbi é cantado e dançado em homenagem a nossa senhora do Rosário. Isso por si é evidência dos laços entre o grupo do Catumbi e a comunidade que ali reside, para além da festividade final onde são coroados o rei e a rainha (também da comunidade).

Dos sentimentos e afetos que atravessam a comunidade e os integrantes do grupo, o senso de comunidade parece ter grande presença na relação com a manifestação. A fala do capitão José Marcelino evidencia sua afetividade pela prática quando diz: *“Quando uma pessoa da minha idade chora, não é de tristeza. É de alegria de esse nosso grupo ainda existir. O Catumbi pra mim é tudo, é uma família.”* A professora e pesquisadora Roselete Aviz em um de seus estudos correlaciona as práticas/manifestações realizadas no Brasil com as que estão presentes em Moçambique e busca cruzar essas práticas com as danças/brincadeiras do Cacumbi em Santa Catarina. Neste estudo também estão presentes esses elementos que relacionam o Cacumbi e suas famílias, em ligação quase que direta, e como é possível identificar esses registros de afetividade das manifestações também nos quintais moçambicanos. Sobre as possíveis heranças do Cacumbi, oriundas do continente africano, Aviz ainda menciona:

Antes de qualquer folclorização ou embate com a devoção católica, é importante observar a relação que essa prática tinha com especificidades do continente africano, especialmente: o significado do nascimento de uma criança, a importância das histórias de suas famílias, bem como a veneração aos antepassados. Relembremos o que subjaz à palavra Cacumbi/kikumbi: “rito propiciatório de bom parto”. A batida do tambor se constitui como instrumento essencial para este momento por promover a (re)ligação entre o mundo dos vivos e o dos ancestrais. (AVIZ, 2018, p. 139).

Muitos dos integrantes do grupo presentes no vídeo, dizem fazer parte do Catumbi desde de sua infância, algo que em sua maioria fez parte da tradição das famílias, avós, pais e filhos seguirem dentro do grupo. A devoção a Nossa Senhora do Rosário aparece como ponto de partida para todos integrantes, além dos moradores da região. Edson Luiz, dançante do Catumbi, manifesta através da dança sua devoção pela santa católica e relata ser por meio da dança e do canto a forma de sentir mais próximo à ela. A partir desse e outros relatos que caminham na mesma direção, fica aparente a importância que a dança e o canto exercem na forma de conexão com a religiosidade desses praticantes.

A forte relação e relevância do Catumbi para a comunidade se apresentou também em um dos relatos, em que a professora da região Alessandra Cristina utiliza do Catumbi como ferramenta de estudo da história do Brasil, em que ela diz *“É importante ensinar sobre a história do catumbi, porque eu vou mostrar para os meus alunos, e para toda a sociedade, que o negro também foi protagonista dentro da história.”*

Diferente do que vimos nas possíveis transformações que ocorrem com o passar do tempo, principalmente no que diz sobre a presença da mulher nas práticas como o samba de coco, no Catumbi a figura da mulher aparece em determinado momento ao carregar as bandeiras nos momentos de cortejo e de dança na casa dos fiéis. O canto e a dança, são características exclusivas dos homens do grupo de Itapocu em Araquari. Ao abordar sobre o tema em sua escola, a professora Alessandra, menciona o fato de que por ser mulher, não pode ensinar a dança, e com isso foi solicitado aos próprios dançantes que fizessem essa tarefa.

Os relatos apresentados como o do capitão José Marcelino, nos apontam caminhos que nos fazem refletir sobre dois elementos importantes ao se tratar dessas manifestações, que assim como visto nas falas dos integrantes do samba de coco, dizem sobre o pertencimento à essa cultura, vinda de geração em geração, e de um contexto também comunitário, em que o próprio indivíduo se reconhece/constitui enquanto o Catumbi, direcionando aquilo que buscamos compreender como as práticas de pertencimento. O outro elemento observado, tanto a partir desta fala quanto dos estudos trazidos por Aviz, é a questão do “apagamento” desta manifestação em sua região, considerando que o grupo apresentado é o único que mantém a prática de devoção. Como isso diz/reflete sobre a desvalorização da nossa cultura, e a relevância que damos de culturas oriundas de outras localidades em detrimento das que poderíamos cultivar do nosso país. Novamente, os estudos de Arantes parecem auxiliar neste caminho, quando reconhecemos as depreciações da cultura popular.

3.2.3 - Jongo

O Jongo pode ser considerado o que é conhecido por samba de umbigada, que segundo Carneiro (1982, apud AYALA, 2018, p. 14) se caracteriza por ser:

(...) a constante umbigada “efetiva ou simulada” durante a dança ou como uma maneira de chamar alguém pra roda. A umbigada ou sua simulação ocorre quando, na dança em roda, há uma pessoa ou um casal dançando no centro, que se alterna com outro dançador ou dançadora da roda, chamado para o centro em substituição de um deles e assim por diante.

Assim se configura a dança do jongo que em conjunto com três tambores e as palmas ritmadas se somam com o canto do que são considerados os “pontos” (cantigas).

O vídeo aqui apresentado, refere-se à comunidade Jongo Dito Ribeiro na cidade de Campinas no estado de São Paulo. Assim como as outras danças apresentadas anteriormente, o Jongo também possui suas variáveis de acordo com a região que se encontra, mas todas estão diretamente relacionadas a cultura afro-brasileira. A comunidade jongo Dito Ribeiro, tem sua história recente se comparada aos demais grupos da região. Isso se deu pois o espaço e o grupo em si, surgiram do empenho e trajetória da atual mestra e coordenadora da casa Alessandra Ribeiro. A mestra conta sua história e a história da casa que agora ocupam com o jongo, e que se inicia na busca de recuperar a memória de seu avô, praticante do jongo, Benedito Ribeiro. Daí surge também o nome da comunidade em homenagem a essa figura tão importante.

O intuito de trazer essa breve contextualização é de tentar demonstrar a importância que tem a trajetória da mestra nessa busca, que é tão aparente no vídeo, ao mesmo tempo que remete a um possível novo ponto de análise que parte do lugar de que esta manifestação está diretamente relacionada com a ancestralidade dos integrantes da casa, assim como foi mencionado algumas vezes nas falas. Do que foi analisado anteriormente nesta pesquisa, dos termos que se apresentavam na busca pelos artigos, pouco (ou nada) se falou/trabalhou sobre a ancestralidade, o que me fez refletir sobre os possíveis cruzamentos entre a ancestralidade, pertencimento e tradição. Ao ouvir as falas dos integrantes da comunidade Jongo Dito Ribeiro, parece que esses termos não só se cruzam mas se complementam, pois o senso de pertencimento parte (ou poderia partir) por conta de sua ancestralidade, numa relação direta. Outra possível relação com o termo demonstra-se também, quando é tratado o lugar de importância que tem a cozinha para aquelas mulheres. A cozinha que, na fala de mestra Alessandra, por muito tempo ocupou um lugar subalterno e desvalorizado, encontra-se hoje num lugar de respeito e destaque, uma vez que as mulheres que anteriormente a elas (portanto suas ancestrais) viveram com poucas oportunidades, mas que, para além de seus corpos, nutriram também suas almas e isso, segundo Alessandra, é o que possibilitou as gerações atuais serem o que são: críticas e que cobram seus direitos.

Ao serem questionadas pela organizadora do projeto sobre a presença das mulheres na casa, tanto a mestra quanto sua mãe, respondem contextualizando sobre a estrutura do local. A casa é composta em sua maioria por mulheres, com alguns poucos homens, em comparação. São as mulheres que estão na coordenação e organização do grupo, que estão tocando, cozinhando, etc. E isso, de muitas formas, as faz refletir sobre a própria tradição do jongo, uma vez que o grupo vem construindo novas possibilidades para essa manifestação a partir de reflexões das próprias integrantes, reorganizando de formas um pouco diferentes da tradição mais comumente conhecida, mas ao mesmo tempo sem se desvincular do que acreditam ser a verdadeira "essência" do Jongo. Na fala de Alessandra, ela nos apresenta essa ideia quando menciona as discussões trazidas por uma das integrantes do grupo:

Quanto tempo a Lúcia ficou sem dançar jongo. Porque da forma que eu tinha aprendido, ia ser uma quebra da tradição uma mulher dançar com outra mulher na mesma roda.

A roda de jongo se dança em casal, então não pode ter mulher com mulher ou homem com homem, então com o tempo a Lúcia foi nos ensinando que a tradição diz que o que é necessário é você ter uma essência masculina e uma essência feminina na roda de jongo. (MATRIARCAS Comunidade Jongo Dito Ribeiro, 2019)

A tradição e manifestação do Jongo, a partir das falas dessas mulheres, aponta para uma direção novamente voltada para a construção coletiva como ponto de partida para que se possa pensar sobre essa prática e a seguir construindo de forma intencional. A importância das relações perpassam por todas as idades. Desde as crianças até os mais velhos são considerados em todos os aspectos dessa cultura, inclusive em seus potenciais saberes. A mestra, ao mencionar sobre a importância das crianças naquele espaço, diz da sua importância inclusive para manter a tradição:

A gente tá pensando qual a melhor maneira delas estarem aqui. E que quando forem adultos/mais velhos, mais do que a memória do trabalho seja a memória da diversão, memória da alegria. Eu acho que é muito mais leve e gostoso, você dar continuidade numa tradição que quando você fecha o olho, você tem memórias felizes. Eu penso que são essas memórias que fazem que a gente se fortaleça enquanto comunidade e enquanto efetivamente uma família. (MATRIARCAS Comunidade Jongo Dito Riberio 2019)

Quando as manifestações que aqui foram apresentadas mencionam sobre os vínculos existentes entre elas e sua coletividade/comunidade e de sua importância inclusive para garantir a sua existência, penso sobre as possibilidades de relação

com o pensamento da autora bell hooks (2013), quando ela fala sobre a comunidade de aprendizagem. Muito inspirada nos diálogos com Paulo Freire, hooks aborda sobre o princípio de se construir um contexto de aprendizado em que todos (nos seus estudos com um recorte voltado para as sala de aula) estejam igualmente comprometidos com este processo, portanto, na pedagogia como prática de liberdade, todos em sala são capazes de agir com responsabilidade, desvinculando a ideia de que o(a) professor(a) é o único sujeito capaz/apto de “produzir” um conhecimento. (hooks, 2013)¹³. Das tantas possibilidades e potencialidades que as danças populares e seus contextos e sujeitos nos apresentam, quais deles poderiam influenciar (ou então já influenciaram) no nosso fazer pedagógico? Dentro do que foi visto sobre as manifestações do samba de coco, do catumbi, jongo e outros que não necessariamente estão presentes aqui, o “fazer” em conjunto a Dança e, por meio dela, a si mesmos (processo que demanda que todos os sujeitos ali presentes contribuam para a existência/permanência dessas manifestações), poderia nos “inspirar”, assim como nos diálogos de bell hooks e de todos os autores até então abordados, a fundamentar o nosso fazer pedagógico em conjunto com as práticas de pertencimento.

Depois de apresentadas brevemente suas configurações de cada manifestação e realizada a análise dos vídeos, foi possível observar aspectos que tangem um local um tanto diferente dos até então observados nos artigos estudados. Ao ouvir as falas desses indivíduos que vivenciam, de forma mais recorrente em suas vidas as manifestações aqui escolhidas, é possível compreender os cruzamentos e relações diretas que essas práticas possuem no seu cotidiano, ou seja, para além da dança em si, o samba de coco, o jongo e o catumbi, ocupam uma parcela significativa em suas vidas, não sendo possível associarem somente à uma determinada coreografia ou somente o canto e, muito menos, a uma prática de entretenimento ou “física”. A relação de todos esses elementos (corpo, instrumentos, dança, voz, músicas) encontra como base ou fundamento suas ancestralidades e seus locais de pertencimento, portanto, não são somente um evento que ocorre ao longo de suas trajetórias, mas uma prática que remete ao pertencimento dessas pessoas a um modo de vida, em seus muitos aspectos, como pertencimento à terra

¹³ Compreende-se que para melhor apreensão das ideias de bell hooks, seria necessário um aprofundamento em seus estudos/ideias, que infelizmente esta pesquisa não terá condições de abordá-la de maneira mais elaborada.

(região/local que se habita), à religião, à ancestralidade, ao trabalho etc. que, justas, poderiam compor aquilo que se denomina “tradição”.

Portanto, assim como os artigos nos apontaram ideias iniciais de possíveis discussões acerca das danças populares e seus contextos, a maioria escolares, os vídeos nos auxiliaram neste seguimento compreendendo as possíveis relações entre este objeto de pesquisa (as danças populares) com as suas atuações na própria vida. Na vida de cada sujeito que busca construir de forma intencional e consciente suas práticas dentro dessas tradições que se transformam.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou, a partir de um diálogo entre a literatura sobre a cultura, cultura popular, educação e dança popular (em textos acadêmicos e materiais audiovisuais), compreender as especificidades formativas das danças populares na construção de uma educação contra-hegemônica. Dentre as muitas perguntas apresentadas ao longo da pesquisa, a questão central que buscamos responder nessas considerações finais foi: como as danças populares se relacionam com os processos formativos dos sujeitos em nossa sociedade?

Compreendeu-se que as dinâmicas existentes ao mencionarmos as danças populares são diversas, de modo que sua contribuição para uma educação contra-hegemônica necessita estar associada/vinculada a um exercício contínuo de torná-la uma prática de pertencimento para os sujeitos que dela se apropriam. Tais práticas nos dizem sobre fomentar e valorizar as danças populares a partir da compreensão do que as constituem: seus sujeitos em atividade, reproduzindo a história que herdaram e construindo uma “nova” história. Logo, movimentam “na roda” seus contextos, histórias, lugares, crenças, coletividades, ancestralidades e projetos futuros. A tradição não é estanque, porque é feita por sujeitos.

Os elementos que configuram as danças populares, para além dos seus movimentos corporais e músicas, estão fundamentados em suas tradições, as quais podem ter um importante papel para um projeto de educação que se queira contra hegemônico à ordem social e econômica vigente do modo de produção capitalista, porque podem se transformar com o passar do tempo, de forma consciente e intencional, a partir dos sujeitos que as compõem. Um dos exemplos mais marcantes que puderam ser analisados nos “textos” e “contextos” dessa pesquisa referiu-se à busca intencional dos sujeitos de transformar elementos da “tradição” das danças populares que expressassem relações de desigualdades de gênero.

Dessa forma, compreendemos também que, quando “desenraizadas” (de seu contexto, história, tradições, etc), as danças populares estão suscetíveis a cumprirem objetivos utilitaristas, que visam não a “emancipação” de corpos, mentes, sociedades, mas sim pela adequação dos sujeitos aos modos de vida requisitado pelo modelo capitalista vigente, perdendo as possíveis potencialidades das danças populares na construção de um outro modelo de sociedade. Assim, a “dança popular” aparece como uma “coisa” e não uma prática, cumprindo um papel de

“melhorar” a “coordenação”, a “saúde”, a “auto-estima”, a “sociabilidade” etc. ou de se colocar como uma prática “exótica” (uma curiosidade) ou, ainda, uma nova mercadoria a ser consumida.

As danças populares, apesar de muitas vezes manifestadas nas escolas, nas aulas de educação física, não se limitam somente a esse espaço. As possibilidades de diálogo das danças enquanto práticas pedagógicas engajadas com todas as esferas escolares, nos apontam caminhos possíveis das práticas de pertencimento como uma ferramenta de comunicação entre os mais diversos locais da educação.

Além das aproximações ao objetivo principal desta pesquisa, torna-se interessante mencionar também os possíveis desdobramentos para assim trilhar novos caminhos em futuros trabalhos. Um exemplo seria pensar a partir do corpo, novos encontros com outras práticas, como os teatros, as lutas e seus desdobramentos nos processos de ensino.

O convite foi lançado: **“Abre a roda e vem dançar! Práticas utilitárias e práticas de pertencimento nas danças populares”**. Espero que este convite chegue a todos e todas aqueles(as) que buscam construir, das mais diversas formas, uma educação contrária à lógica capitalista e hegemônica. Que buscam construir suas bases no povo e para o povo que é múltiplo e diverso, sem perder de vista sua garantia de melhores condições de vida. Não pretendo aqui fomentar o discurso de educação como salvação da sociedade, mas me proponho nesta breve dança pelas palavras, inspirar caminhos e novos horizontes e alimentar nossa busca por aquilo que nos mobiliza.

Finalizo essa roda, em partes, assim como comecei, pedindo licença mais uma vez e agradecendo os atravessamentos que se manifestaram interna e externamente a partir deste estudo. Finalizar em partes pois a brincadeira não acaba aqui.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Alexandra Eliza Vieira. "**É de Nação Nagô!**": o maracatu como patrimônio imaterial nacional. 2015. 169 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Cap. 4. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135133/334247.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 set. 2022.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é Cultura Popular**. 8. ed. Nacional: Brasiliense, 1990.

AVIZ, Roselete Fagundes de. "Brincadeiras de negros": religiosidade e performance nas práticas do Cacumbi em comunidades afro-brasileiras. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 128-153, 15 jun. 2018. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/1984724619392018128>.

BISPO, Poliana Nery de Castro. O CONGO COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM EM UM CMEI DA SERRA. In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 15., 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Conesef, 2018. p. 1-2. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/15Conesef/15Conesef/paper/viewFile/11180/5888>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. lei nº14.017, de 29 de junho de 2020. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 1. 29 jul. 2020. Seção 1.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. AS DANÇAS BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA. In: CONBRACE E CONICE, 26., 2021, Online. **Anais [...]**. Online: Conbrace, 2021. p. 1-7. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15991/7901>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CÔRTEZ, G.. A TRADUÇÃO DA TRADIÇÃO NO ENSINO DAS DANÇAS BRASILEIRAS: POSSIBILIDADES E DISCUSSÕES.. **XIX CONBRACE e VI CONICE**, Brasil, jan. 2016. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7537/3892>. Acesso feito em: 20 jun. 2022.

DELMONDES, Mariana de Oliveira *et al.* CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM O GRUPO ANDORA/UFES. In: CONBRACE E CONICE, 26., 2021, Online. **Anais [...]**. Online: Conbrace, 2021. p. 1-3. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15512/7761>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DUARTE, Cátia Pereira; SILVA, Marcela Cristina Marcelino da. Cultura Popular nas aulas de educação física. In: CONBRACE E CONICE, 20., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: S.I, 2017. p. 1-5. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9000/4847>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Thais de Jesus *et al.* MULHERES NA RODA – CORPO FEMININO NA DANÇA DO FANDANGO. In: CONBRACE E CONICE, 20., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Conbrace 2017. p. 2193-2197. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9739/5124>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

MARQUES, Isabel. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2001.

LINO, Renata de Moraes; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Danças Circulares na Escola: Uma possibilidade pedagógica inclusiva. In: 8º FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CBCE E 5º FÓRUM DE PESQUISADORES DAS SUBÁREAS SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 8., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Cbce, 2018. p. 1-3. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/8fppgcbce/CBAA2021/paper/viewFile/11658/7479>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARIA IGNEZ NOVAIS AYALA. Serviço Social do Comércio (Sesc). **Sonora Brasil: na pisada dos cocos**. Na pisada dos cocos. 2018. Disponível em: <https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/f4099c55-3e25-4c44-8ea5-3f84e4f1459c/Sonora_Brasil_Cocos.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=href&CACHEID=f4099c55-3e25-4c44-8ea5-3f84e4f1459c>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MATEUS MELO - HISTÓRIA. **T01 E03: Samba de Coco - Esse som é massa**. Youtube, 11 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YLngy8tz0Ds>>

MATRIARCAS PAULISTAS. **Matriarcas Comunidade Jongo Dito Ribeiro.** Youtube, 25 de jun. 2019. Disponível em: “<https://www.youtube.com/watch?v=n9cvFqwnT7g>>

PAULO JUNIOR. “**Catumbi de Itapocu: uma família.**” Youtube, 29 de set. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p8uhmrB8_ew>

RUFINO, Luiz. **Vence-Demanda: Educação e Descolonização.** Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SÃO PAULO. Eunice Prudente. Jornal da Usp (Universidade de São Paulo). **A escravização e racismo no Brasil, mazelas que ainda perduram.** 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-escravizacao-e-racismo-no-brasil-mazelas-que-ainda-perduram/>. Acesso em: 12 set. 2022.

SECCO, Dulciléia Maria E. Gobbo *et al.* O ENSINO DA DANÇA CIRCULAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: uma intervenção pedagógica. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2014, Matinhos. **Anais [...]** . Matinhos: Csbce, 2014. p. 1-10. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/view/5872/3135>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa no século xix. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.