

As danças populares como instrumento de promoção da coexistência cultural

Folk dance as an instrument for the promotion of cultural coexistence

Las danzas populares como instrumento de promoción de la coexistencia cultural

Júlio César Apolinário Maia – Universidade Estadual de Goiás

Filpides Rocha Santos – Universidade Estadual de Goiás

Carla Carolina Rodrigues da Silveira – Universidade Estadual de Goiás

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como uma revisão de tipologia narrativa e segmenta-se em três tópicos com objetivos diferentes, todavia complementares. O primeiro tópico caracteriza-se pela exposição das perspectivas de coexistência cultural, o segundo preocupa-se em discutir a possibilidade de um trato pedagógico crítico da Arte tanto na perspectiva multicultural quanto na intercultural. O terceiro tópico, por sua vez, ao relacionar-se à dança, busca refletir a respeito de seus elementos populares enquanto propiciadores do trabalho com a diversidade cultural. Diante das considerações apresentadas, conclui-se que existe uma diferença entre o trato do ensino da Arte ao considerar as duas perspectivas de coexistência cultural e que o trabalho com as danças populares viabiliza reconhecimento e interação relativos à diversidade cultural.

Palavras-chave: artes; multiculturalismo; interculturalismo; cultura popular.

ABSTRACT

This work is a revision of narrative type and is segmented into three topics with different but complementary objectives. The first topic is characterized by the exposition of perspectives of cultural coexistence, the second is concerned with discussing the possibility of a critical pedagogical treatment of Art according to the multicultural and intercultural perspectives. The third topic, on its turn, is related to dance and seeks to reflect upon the viability of its folk elements to work towards cultural diversity. Based on the presented considerations, the authors conclude that: there is a difference between the treatment of Art teaching when considering the two perspectives of cultural coexistence and that working with folk dances enables recognition and interaction regarding cultural diversity.

Keywords: art; multiculturalism; interculturalism; folk culture.

RESUMEN

Lo presente trabajo se caracteriza como un repaso de tipología narrativa, que se presenta en tres etapas, con el objetivos distintos, todavía complementares. La primera etapa se caracteriza por la disposición de las perspectivas de coexistencia cultural, la segunda se preocupa en discutir la posibilidad de un punto pedagógico crítico del arte tanto en la perspectiva multicultural cuanto en la intercultural. La tercera etapa, por su vez, al relacionarse la danza busca reflexionar al respecto de sus elementos populares mientras propiciadores del trabajo con la diversidad

cultural. Delante de las consideraciones presentadas, se concluye que existe un punto de enseñanza del arte a considerar dos perspectivas de coexistencia cultural y que el trabajo con las danzas populares viabiliza el reconocimiento e interacción relativos a diversidad cultural.

Palabras-clave: artes; multiculturalismo; interculturalismo; cultura popular.

Introdução

Pensando a partir de um viés antropológico para entender a acepção do termo cultura e, ao mesmo tempo, dialogar com as objetivações deste estudo, a fim de introduzi-lo, identificamos que existem abordagens que compreendem esse termo como parte de uma construção social capacitada à produção e reprodução do saber humano em diferentes sociedades (CONNERTON, 1999). Essas abordagens, respaldadas pela Antropologia Cultural, corroboram para o entendimento de cultura tratado no decorrer deste trabalho.

Uma cultura, construída a partir de um processo de aprendizagem social, costuma ser identificada, por outras culturas, a partir de percepções de diferença, sujeitas à avaliação. Tais percepções, via de regra, surgem durante o desenvolvimento da identificação do diferente, e podem gerar um sentimento de rejeição. Rejeição pelo que é estranho, pelo que não é comum, logo bárbaro ou selvagem (ROSA, 2002).

Diante do sentimento de rejeição, alguns grupos sentem a necessidade de imporem suas ideologias e, conseqüentemente, concebem determinismos biológicos, geográficos, sociológicos etc. que visam promover e sustentar sua superioridade sobre outros grupos. Como elucida Rosa (2002), tais explicações são mantidas por aspectos culturais próprios, como costumes, modos de vida, moral, ética, dentre outros, que permitem a normatização de algo que deve ser justamente exemplificado, se possível idolatrado e, certamente, seguido, dentro de um grupo social. Os aspectos culturais, como compreendidos pelas ideias contidas na Antropologia Cultural, são apreendidos socialmente, portanto, é interessante observar que, comumente, esta apreensão tem uma quota atrelada ao papel escolar, ou seja, a escola é um mecanismo que propicia as explicações e a propagação tanto da hegemonia quanto da subordinação da cultura de grupos sociais.

A propagação e subordinação da cultura de grupos sociais evidenciam-se mediante o trato do tema diversidade cultural dentro do ambiente escolar: mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) considerem a relevância do manejo da diversidade cultural existente na escola, ainda é notória a transversalidade com que esse tema é tratado e a falta de flexibilidade com valores e atitudes humanas, o que leva as questões relativas à pluralidade cultural, dentro do ambiente escolar, a serem ainda bastante ignoradas (IOP, 2008).

Este trabalho almeja romper com as amarras impostas pela escola no momento em que ela age enquanto mecanismo propiciador das explicações/propagações

hegemônico-culturais comentadas anteriormente. Para tanto, alia-se a duas concepções de ensino que viabilizam o processo de coexistência cultural: o multiculturalismo e o interculturalismo. O intuito de cada uma delas caracteriza-se pelo reconhecimento e pela interação cultural, respectivamente, de modo a acrescentá-los na formação do indivíduo, tanto acadêmica quanto social. Este trabalho também utiliza a ideia da disciplina de Arte com instrumento de possibilidades de trabalho pedagógico formulado a partir de cada uma dessas concepções. Por fim, a título de exemplificação, apresenta-se um rápido apontamento relativo ao ensino artístico das danças populares, que possibilitam, como alternativa a concretizar tais perspectivas de trabalhado com a diversidade cultural.

A segmentação deste texto pode ser explicada a partir do seu título: “As danças populares como instrumento de promoção da coexistência cultural”, que propõe uma interligação entre o processo de ensino/aprendizagem das danças populares, uma das vertentes da Arte, e sua possibilidade de trabalho com o tema diversidade cultural.

Diante desta consideração apresentam-se a estruturação e objetivação dos tópicos estudados: o primeiro deles caracteriza-se pela exposição das perspectivas de coexistência cultural, do modo como foram formuladas a partir do processo de globalização, da maneira como esse processo manifesta-se em todas as esferas sociais, em âmbito privado e público (em especial no componente educação), e pela discussão acerca da diferença entre as duas perspectivas para o trabalho com a diversidade cultural abraçadas em prol das objetivações deste trabalho. O segundo tópico preocupa-se em apresentar as possibilidades do trato crítico acerca do ensino da Arte, tanto dentro da perspectiva multicultural quanto da intercultural. O terceiro tópico, por sua vez, ao se relacionar à dança, uma das linguagens de expressão da comunicação humana, busca refletir a respeito de seus elementos populares enquanto propiciadores do trabalho com a diversidade cultural.

Metodologia

Esta pesquisa, pertence ao quadro das que buscam realizar uma revisão de tipologia narrativa acerca de conhecimentos relativos a uma temática específica, uma vez que se preocupa em incorporar resultados constituídos em estudos conceituais, a partir da literatura publicada em livros e artigos de revistas eletrônicas, mas tendo em vista a análise crítica e pessoal dos pesquisadores. Artigos que se apoiam numa tipologia narrativa, a partir das considerações de Rother (2007, p. 5),

[...] não informam as fontes de informação utilizadas, a metodologia para busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. [...] permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica [...], porém não possuem metodologia que permita a reprodução dos

dados e nem fornecem respostas quantitativas para questões específicas, [...] são qualitativos [grifo nosso].

Além de interpretar os fatos expondo o ponto de vista dos pesquisadores, o recorte deste estudo pode ser anunciado de forma longitudinal por considerar aspectos históricos a fim de buscar semelhanças entre os levantamentos obtidos por meio de cada referência destacada – tanto fontes bibliográficas, a partir de livros, quanto webgráficas, a partir de artigos científicos, dissertações de mestrado, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e páginas da *internet*. Utilizou-se, para coleta do referencial teórico, tanto a busca de artigos científicos a partir de palavras-chaves que contemplassem os termos “multiculturalismo e arte”, “interculturalismo e arte”, “coexistência cultural”, “danças populares e arte”, “arte-educação”, “danças populares e folclore” e “história da arte”, quanto uma investigação de livros sobre o ensino da dança e sua influência na construção cultural, que se encontravam à disposição na biblioteca Professor Ribas Botelho de Campos, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Goiânia – ESEFFEGO. Foi estabelecido critério de seleção somente a partir da pertinência de cada referência encontrada em relação aos termos sugeridos para busca. O critério de temporalidade foi descartado tendo em vista uma preocupação com a constituição histórica dos temas tratados neste trabalho, embora somente quatro referências, dentre todo material selecionado, correspondessem ao século passado.

Perspectivas de coexistência cultural

Muito se fala, em estudos antropológicos embasados pela vertente cultural – desde a derrubada da ideia de que a natureza humana é imutável, idealizada durante o Iluminismo – sobre o conceito de cultura. Tal conceito, de acordo com Geertz (2014), parte de uma premissa de que não existe homem que não seja modificado pelos costumes de um determinado lugar. Dessa forma, há de entendê-lo como fruto de uma variabilidade cultural, portanto, inerente a uma natureza humana mutável.

Tal curiosidade a respeito do conceito estabelecido, a cultura, mais especificamente sobre sua capacidade mutável, instiga a sociedade a uma reflexão acerca das possibilidades de conviver e se adequar a outros hábitos culturais. De acordo com Sayad (1998), a Revolução Industrial foi o fator desencadeante de tal reflexão na medida em que esta avivou o processo de sulbartenização em função da necessidade de expansão da dominação burguesa. Esse processo desencadeou uma “força de trabalho provisória” e intensificou a desregrada migração característica desse período. Também provocou, nas sociedades contemporâneas, um grande desafio: o convívio entre os diferentes. “Historicamente inúmeros fenômenos como o

trabalho vêm desencadeando fluxos migratórios intensos, gerando expressivas alterações nas relações sociais, produzindo conflitos e tensões” (FLEURI, 2008, n.p.).

Em decorrência do caldeirão de culturas que se configurou e, conseqüentemente, da imposição de sentidos e do uso da violência propiciada pelo convívio entre diferentes, a mutabilidade da natureza humana cada vez mais passou a ser uma constante plausível entre as sociedades. Será mesmo possível a interação entre culturas diferentes? Foi a partir deste questionamento que diferentes nações passaram a sistematizar perspectivas e propostas numa tentativa de reconhecer a coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço (FLEURI, 2001). Todavia, antes de abordar o reconhecimento da coexistência cultural, torna-se interessante discutir a Globalização, fenômeno significativo para a hostilidade desencadeada pelo caldeirão de culturas em coabitação (FLEURI, 2001).

Que sentido tem a palavra globalizar? Fleuri (2001) afirma que a Globalização tornou-se uma severa pedra no caminho das classes marginalizadas, uma vez que, a partir desta espécie de jogo político, buscou-se extinguir todos os rastros culturais pertencentes a elas. Neste sentido, globalizar significa equalizar, desprezar identidades consideradas inferiores e deficientes. O processo de globalização, portanto, é caracterizado por uma sociedade que, impulsionada pela explosão de informações e intensificação das comunicações em nível mundial, torna-se excludente.

É possível destacar duas perspectivas, decorrentes do processo de Globalização, ao retomar a urgência que a sociedade enxergou na elaboração de incentivo à coexistência cultural. A primeira perspectiva diz respeito a objetivos de mediação cultural pela cultura dominante, não excluindo ou buscando aniquilar a cultura das classes marginalizadas. A segunda, ao enxergar na primeira um princípio ideológico por conta da prevalência de uma cultura dominante, busca não só reconhecer a coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço, mas também acredita na possibilidade de comunicação entre elas. Fala-se, respectivamente, em multiculturalismo e interculturalismo (FLEURI, 2008).

Enquanto o multiculturalismo diz respeito ao reconhecimento de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade, o interculturalismo almeja a interação entre eles. Numa perspectiva multicultural, a priori, existe uma preocupação pelo desenvolvimento de projetos que atentem a todas as culturas presentes em uma sociedade, todavia, mantendo uma conflituosa relação entre culturas em detrimento do princípio ideológico de prevalência cultural fomentado pelo simples reconhecimento (RIBEIRO, 2006). Mediante a superação do multiculturalismo, floresce o interculturalismo, em prol da valoração, do reconhecimento e da interação cultural, a partir de uma busca pela justiça social. De acordo com Ribeiro (2006, p. 31), esta nova perspectiva pretende.

[...] desenvolver estratégias de superação desta crescente rejeição pela diferença, sendo fundamental desenvolver e trabalhar projetos que integrem a dimensão da interculturalidade, ou seja, do respeito e da valorização das culturas em presença num bairro, numa escola, num país, e reconhecimento desta importância num processo de reconstrução identitária [grifo nosso].

Ao pensar numa possibilidade de coexistência cultural, parte-se do pressuposto de que estratégias de intervenções políticas devem ser implementadas por diversas entidades públicas e privadas, fontes do convívio cultural. Dentre tais entidades, pensa-se naquelas relacionadas à habitação, ao emprego, à saúde e à educação. A educação merece destaque, pois é a partir dela que se pode efetivar uma convivência pacífica que, quando atrelada à ideia de interculturalidade, torna-se positiva por prescindir de qualquer almejo de sobreposição cultural. A educação intercultural, portanto,

[...] propõe uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções (FLEURI, 2000, p. 78).

Este estudo, ao refletir sobre as concepções de duas perspectivas de coexistência cultural (interculturalismo e multiculturalismo), busca uma compreensão destas a partir do componente educativo. Além disso, ao tratar de tal componente, sugere a Arte como instrumento para intervir na convivência de culturas, indo ao encontro da perspectiva de coexistência. A Arte, utilizada nesse sentido, apresenta uma série de potencialidades, em termos de estratégias metodológicas educativas que serão evidenciadas com maior substância no terceiro tópico deste trabalho. Dentre elas, destaca-se que esta disciplina

Possui capacidade de seduzir e mobilizar; Facilita a abordagem de temas que são, em geral, tabus; Permite ver ilustradas situações cotidianas; Permite também o questionamento de padrões e valores estabelecidos; Atinge o indivíduo (tanto quem apresenta quanto quem aprecia) em todos os níveis: racional, físico, emocional, espiritual e social; Além do contato consigo mesmo, experiencia-se o contato com o outro também em sua plenitude; Exercita o trabalho coletivo; Permite o contato com manifestações culturais de seu povo e de outras localidades; É prazerosa, lúdica; Torna-se também sedutora para instituições financiadoras (por seu potencial no que se refere à visibilidade) (VILLAÇA, 2014, p. 83) [grifo nosso].

Para que seja possível compreender a influência do ensino artístico, cuja finalidade é contribuir à promoção da diversidade cultural e, depois, elucidar os

elementos populares que possibilitam esta mesma finalidade à dança – uma das formas de linguagens de expressão da comunicação humana, como aclaram os PCNs de 1997 – torna-se interessante, primeiramente, entender o processo histórico desta disciplina até o momento em que ela passa a se orientar de acordo com esse documento e, depois, objetivar uma reflexão a respeito da utilização de seu ensino para a coexistência cultural.

Atualmente, o ensino da Arte sustenta-se em reflexões e estratégias que visam sua implementação da melhor forma possível. Tais reflexões e estratégias estão expressas nas diretrizes dos PCNs, que possuem caráter obrigatório no ensino público (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2001).

Os PCNs, veementemente criticados em seus primórdios (como elitistas em suas decisões e ignorantes da diversidade contida na educação brasileira), objetivam padronizar o ensino no âmbito nacional e, conseqüentemente, estabelecer currículos capazes de orientar o sistema educacional brasileiro. Suas diretrizes almejam

[...] de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (SOUZA, 1998, p. 5) [grifo nosso].

Apesar de existirem muitas variáveis referentes às condições econômicas e sociais, do corpo estruturante do ensino brasileiro, que precisam ser consideradas para além das objetivações contidas nos PCNs (diante disso persistem críticas), este documento, no que tange à disciplina de Arte, viabiliza orientação ao professor a respeito de princípios que possibilitem o ensino, a aprendizagem e a apreensão da Arte como manifestação humana. Eles, sustentando as reflexões hodiernas acerca da possibilidade de coexistência cultural dentro do panorama artístico-educativo, podem garantir, ao meio escolar, conhecimentos que abarcam a Arte-educação e práticas educativas e estéticas. Para tal, este documento segmenta-se em duas partes: uma responsável pelo conteúdo relativo à história e as possibilidade de relação entre culturas e a outra que se volta a conteúdos, critérios de avaliações, orientações bibliográficas de quatro linguagens de expressão da comunicação humana: as artes-visuais, a dança, a música e o teatro (BRASIL, 1997). A primeira parte dos PCNs de Arte relaciona-se diretamente ao conteúdo elaborado no decorrer do segundo/próximo tópico deste artigo, por tratar da relação entre culturas, a partir do ensino dessa disciplina; a segunda parte relaciona-se, parcialmente, ao terceiro tópico do artigo, uma vez que lida com a dança.

A arte como possibilidade de coexistência cultural

Entender a Arte como contribuinte ativa para o processo de coexistência cultural supõe uma retomada da distinção que existe entre os termos multiculturalidade ou pluriculturalidade e interculturalidade: de acordo com Barbosa (s.d.), os dois primeiros relacionam-se ao coexistir e ao recíproco entendimento de diferentes culturas, numa mesma sociedade, enquanto o último termo parte do pressuposto de que essas distintas culturas, vivendo em sociedade devem interagir.

A fim de viabilizar uma diferença entre o reconhecer e o interagir, a partir das ideias integrantes das propostas multicultural e intercultural, respectivamente, este tópico preocupa-se em, diante de um olhar crítico sobre o papel da escola na atual conjuntura nacional, compreender como se promove a possibilidade de coexistência cultural a partir do ensino da Arte. Considerações acerca do multiculturalismo serão trazidas inicialmente e, adiante, será realizada uma reflexão pautada na perspectiva do interculturalismo.

Infelizmente, o que há de destaque, ao se falar sobre o ensino da Arte diante da realidade nas escolas brasileiras, é a pouca preocupação com a questão da diversificação étnica e cultural e os demais fatores relativos à caracterização de diferentes grupos estruturantes da cultura brasileira. Diante desta realidade, a proposta multicultural depara-se com questões de discriminação, que se caracterizam principalmente pelos seus aspectos raciais e de desigualdade social (IOP, 2008).

Essa discriminação, viabilizada por meio de pouca preocupação para com questões culturais, advém, de acordo com Rosa (2002), de alguns determinismos da escola propiciados a partir do momento em que ela prescreve ao aluno um itinerário a ser trilhado – muitas vezes, por conta da má formação dos educadores, que compreendem cultura a partir de um processo inatista – restringindo sua possibilidade de aprender a fundo o significado desse conceito. Torna-se de fundamental importância, portanto, que o educador entenda o processo de apreensão cultural atrelado à aprendizagem do indivíduo, uma vez que é a partir de tal entendimento que a proposta de ensino tornar-se-á compromissada e contribuinte à transformação social. Esta proposta de ensino atribuída à escola, portanto, não entende que ela

[...] transformará sozinha as condições de desigualdade social, mas sim, na importante contribuição da reflexão sobre os conhecimentos e o percurso histórico do homem em sociedade, da construção de indivíduos críticos capazes de intervir na sua realidade, de homens e mulheres conhecedores da produção artística da humanidade (ROSA, 2002, p. 3) [grifo nosso].

No que concerne aos problemas relativos às questões de desigualdade social, entende-se a alta cultura como aquela representativa da classe dominante, capacitada

tanto ao ensurdecimento das contradições quanto à restrição do acesso artístico. Os currículos escolares são, em sua maioria, restritos por meio da imposição invisível dessa alta cultura contida dentro dos programas de Arte-educação. A imposição desses programas acontece por meio de duas tendências que acabam por se complementarem. A não inclusão do suporte aos grupos economicamente desfavoráveis é a primeira delas, que acaba por induzir a segunda, uma dissimulada exaltação da cultura popular. A cultura popular, derivada dessas duas tendências maliciosas, acaba por se render à desvalorização, uma vez que a alta cultura passa a se apossar da identidade cultural como um todo e inviabiliza uma possibilidade de trabalho que preserve e assegure espaço relativo a ambas as culturas consideradas, assinalando a falta de intercomunicação entre elas (IOP, 2008).

Advindas dessa situação, duas perspectivas errôneas e comumente encontradas nas atuais escolas brasileiras podem ser consideradas: uma denominada supressão cultural e outra ênfase unilateral de cultura. A primeira delas caracteriza-se pelo ensino da Arte a partir do expressionismo, no qual os professores não incluem as classes sociais oprimidas e suas possíveis colaborações, e a segunda, em contrapartida, identifica-se por uma valorização extrema da cultura popular, em que não se preocupam os professores com a possibilidade de adequação do que advém da cultura hegemonicamente favorecida, ou seja, a cultura popular é totalmente valorizada em detrimento à arte erudita. (IOP, 2008).

A especulação e o estudo a respeito dos sentidos que circulam sobre o conceito de cultura são substanciais para a proposta multicultural de educação, que busca tanto compreender a diversidade cultural, quanto se opor a todo trato discriminatório em relação a ela. Para tanto, torna-se necessário vincular esta proposta a uma lógica pedagógica crítica.

Tentando estabelecer um nexo entre uma concepção pedagógica de caráter crítico e a proposta multicultural, Rosa (2002), através de um apanhado histórico, considera que o processo de institucionalização escolar permite observar que sua função social nasceu de um pressuposto à manutenção dos projetos político-econômicos das classes dominantes, portanto, a escolarização da classe trabalhadora era necessária para a inalteração deste quadro. Com o tempo e a necessidade da classe dominante implementar de forma monopolizada suas ambições, a escolarização da classe trabalhadora passou a remodelar-se a ponto de atingir uma perspectiva de formação técnica, vislumbrando a utilização da mão de obra como sustentáculo ao atual panorama desigual, ou seja, fomentando-o.

Este atual panorama, muito presente nas escolas brasileiras, necessita ser rompido. A busca de tal rompimento inicia-se a partir dos estudos que viabilizam enxergar o processo de escolarização como sendo um meio à transformação social, portanto, um meio que permite o desligamento das amarras deste ambiente – considerado como reprodutor de uma ideologia dominante – e que, em contrapartida,

viabilizam liberdade social, direitos de participação e condições de cidadania ao espaço escolar. Neste sentido, caracteriza-se a escola como sendo um espaço crítico, que transforma as relações de acesso ao saber, tendo vista uma verdadeira democracia, e que confronta a desigualdade social instalada (ROSA, 2002).

A escola crítica, portanto, de acordo com Rosa (2002), propicia condições para que as classes subalternas transformem as circunstâncias em que estão submersas. Essa escola pressupõe que o professor reflita sobre possíveis formas de dominação presentes (conteúdos, avaliações e metodologias) em seu currículo, assim como possibilite essa reflexão aos alunos, fazendo-os entender como determinados conhecimentos não são neutros e acabam por veicularem os interesses de uma classe social em específico, em detrimento de outras. Destaca-se, portanto, que o professor possa,

[...] ao apropriar-se de uma teoria crítica, contribuir na formação de sujeitos conscientes de sua condição de expropriados e aptos para atuar no sentido de uma transformação social. [...] os sujeitos nas escolas públicas poderão acessar o conhecimento sistematizado historicamente. Este acesso não será constituído na condição de vencidos e sim na condição de sujeitos posicionados e com direitos de interferir na realidade social (ROSA, 2002, p. 8).

Ainda Rosa (2002), escorada nos estudos de Peter McLaren, elucida os pontos principais do multiculturalismo: justifica-se a partir da pedagogia crítica; pondera a respeito do entrecruzamento entre a educação e a sociedade de classes; ajusta-se em relação ao encadeamento de discriminações dentro do ambiente escolar; desaprova as tradições escolares que se orientam à segregação social; entende a linguagem como meio pelo qual a discriminação transcorre.

A proposta multicultural, pensada a partir do ensino da Arte, por sua vez, brota a partir de alguns pensamentos desencadeados na década de 1980, quando vários educadores passam a se preocupar com o conhecimento, a cidadania e a participação dentro dos debates aflorados no processo educacional (ROSA, 2002). Um exemplo já conhecido a se destacar é Ana Mae Barbosa e sua Proposta Triangular (1991) que, por possibilitar acesso às diferentes classes sociais, idealiza uma educação em Arte que propicia, aos alunos, uma valorização a respeito de elementos advindos de diversificados grupos culturais. Para que seja possível a decodificação de culturas, processo pelo qual o aluno aprimora seu conhecimento a respeito dos pontos comentados anteriormente, é necessário que este se encontre fundamentado na herança artística do meio ao qual pertence (IOP, 2008).

A título de curiosidade, Rosa (2002) ressalva que a Proposta Triangular contribuiu para o ensino da Arte tendo em vista um objeto de estudo bem formulado e afastado de todas as outras concepções antecedentes que o enxergavam a partir da instrumentalização à aprendizagem de outras áreas. Essa proposta, todavia, sofre,

principalmente durante a década de 1990, algumas críticas advindas de uma nova perspectiva que se vinha sustentando, o multiculturalismo crítico.

Esta vertente do multiculturalismo possibilita um ensino de Arte que se articula aos interesses populares e busca elucidar a necessidade dos indivíduos respeitarem as individualidades, para que, dessa forma, construam um conceito de distinção perante as formas de segregação impostas à realidade social e consigam, ao viverem em sociedade, aliar o entendimento de respeito ao conceito adquirido acerca do distinto. Portanto,

pensar um ensino de arte multicultural é propor a organização do currículo escolar, discutindo o papel da mulher na história da arte, a produção artística africana, a contribuição indígena e também a europeia [...]. Entender a cultura do outro como diferente e não como inferior é um desafio que está posto aos educadores que no cotidiano veiculam uma visão etnocêntrica da cultura dominante (ROSA, 2002, p.10) [grifo nosso].

Infelizmente, o que se observa, ao tentar materializar esta proposta para a maioria dos arte-educadores brasileiros, são ações “educativas” preconceituosas, que enfatizam e privilegiam uma cultura na qual o aluno da classe dominante está inserido e acaba por desvalorizar as características culturais dos desfavorecidos socialmente, fazendo com que estes acabem por exercer uma decodificação de culturas (IOP, 2008).

Apresentadas as considerações acerca do multiculturalismo proposto a partir do ensino da Arte, torna-se justo uma reflexão pautada na perspectiva do interculturalismo no trato dessa disciplina. Até então, o que se idealiza na primeira proposta circula sempre ao redor da compreensão, do entendimento e do reconhecimento da diversidade cultural mediante um processo denominado decodificação¹. Nessa perspectiva, as idealizações da perspectiva multicultural tendem a crescer, uma vez que a proposta do interculturalismo almeja objetivos para além desses do multiculturalismo, ou seja, visa também à interação entre diferentes culturas.

A interculturalidade, a partir das considerações de Magalhães (2010), apesar de estar presente na história do ser humano há um bom tempo, é um termo recente. No Brasil, a via de exemplo, sempre existiu uma coexistência entre diferentes culturas, seja em termos de pacificidade ou animosidade. Todavia uma preocupação sólida acerca dela somente passa a existir a partir do embate cultural que se manifesta conforme o processo migratório experimentado por alguns países. O que diferencia nosso país

¹ A Proposta Triangular compreende este processo a partir de uma integração entre o fazer arte, a interpretação artística e a contextualização da arte produzida por diversas outras culturas. Neste sentido a decodificação de culturas ressalva a interdisciplinaridade como acréscimo à construção de significados e interpretações, o que torna interessante, por exemplo, a apresentação de questões contemporâneas (como por exemplo o trabalho de gênero no ensino artístico ou o trabalho de minorias, dentre outras possibilidades) a fim de incentivo à criação artística.

dos países “desenvolvidos” é o fato de que o Brasil se constitui, em sua origem, como um caldeirão de culturas, enquanto os demais passam a compartilhar disto com a chegada de imigrantes a partir da exigência dos processos globalizadores² (MAGALHÃES, 2010). O embate repentino entre cultura local e cultura de imigrantes fomenta, nesses países, preocupações sobre como lidar com a pluralidade cultural. Entretanto, essas preocupações não dialogam com as que o Brasil, “um país em desenvolvimento”, enfrenta. Enquanto as preocupações estrangeiras tentam lidar com as diferenças étnicas, a variável de maior consideração para as preocupações brasileiras é a desigualdade social, o embate de classes.

Para abordar a questão pluralidade cultural em termos de Brasil, mais importante do que tratarmos, por exemplo, das diferenças étnicas é enfrentarmos a desigualdade social e o tipo de discriminação gerado por ela. O Brasil pode até ser considerado exitoso em termos de convivência, miscigenação, mestiçagem, assimilação e reelaboração de culturas, mas tem que superar ainda uma imensa, inaceitável desigualdade social (MAGALHÃES, 2010, n.p.) [grifo nosso].

Diante dos processos globalizadores, responsáveis por promover as exigências de interações entre os indivíduos, surge a pluralidade cultural e, com ela, a discriminação, a intolerância, a tensão, o conflito, o preconceito, dentre outras reações comuns à natureza humana, ao deparar-se com o diferente. Como pensar no processo educacional a fim de amenizar tais reações? Como superar a abordagem etnocêntrica surgida em decorrência tanto da pluralidade cultural quanto da desigualdade social? Foi pensando a partir de questões como estas que teóricos passaram a formular conceitos que possibilitam a adequação de um trabalho que se propõe a intervir na relação entre diferentes códigos socioculturais. A título de uma das objetivações deste trabalho, destaca-se uma dessas formulações, como a da interculturalidade (MAGALHÃES, 2010).

A interculturalidade, para que seja trabalhada no nível educacional, deve ser pensada a partir de dois pressupostos: a possibilidade acerca tanto do acesso a aspectos culturais marginalizados quanto hegemonicamente favorecidos; e o reconhecimento tanto da cultura colonizadora quanto da colonizada. O primeiro pressuposto implica promover a possibilidade de as necessidades dos minoritários grupos culturais não mais serem ignorados pelas instituições educacionais, ou seja, permitir seu acesso à cultura preminentemente agraciada e enquadrada aos padrões hegemônicos, de modo que esses estratos sociais desfavorecidos, para além de

² Processos que fazem com que a realidade hodierna exija, cada vez mais, interações entre os indivíduos. Tal fato promove a minimização de fronteiras entre países e, conseqüentemente, menor possibilidade de uma cultura local permanecer enclausurada. Esta exigência de interação entre indivíduos acontece por meio de um intercâmbio comercial e cultural que defrontasse manifesta em todos os campos de atividade nos quais estamos inseridos, vale destaque ao campo educacional (MAGALHÃES, 2010).

reconhecerem seus próprios códigos culturais, possam acessar os códigos dominantes. Tal fato viabilizaria a lógica de educação libertária³ e um caminhar para a mobilidade social (FREIRE, 2001). O segundo pressuposto sugere que, no nível nacional, é interessante, a partir de uma reflexão histórica, tanto entender como os códigos culturais da nação colonizadora influíram e mantêm-se presentes ainda nos códigos culturais locais da atual nação, quanto compreender como, num dado momento, os colonizadores necessitaram assumir um caráter opressor, aos olhos dos colonizados. Esta reflexão torna-se interessante para que não haja uma redução dos fatos históricos e uma negação de determinada cultura, seja ela colonizadora ou colonizada (BARBOSA, s.d.).

Torna-se trivial, a partir do momento em que o indivíduo se certifica a respeito de como deve compreender as diversidades culturais, que a educação intercultural discorra a acerca das relações de poder que se presenciam nesse processo. A Arte contribui de forma positiva, neste sentido, pois no seu cerne é possível observar um poder invisível que lhe possibilita ser enxergada de forma universal e não como, de fato, se apresenta, ao representar valores de um grupo, de forma reacionária. Esse poder, embutido na Arte, pautado nas considerações de Magalhães (2010, n.p.) é um:

[...] poder de construção da realidade, que tende a estabelecer sentido que supõe uma concepção homogênea de mundo. As artes estão dentro de um sistema simbólico, e os símbolos são, enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, instrumentos de integração social tornando possível um consenso acerca do sentido das coisas, que contribui para a reprodução da ordem social.

A educação intercultural, portanto, na medida em que procura trabalhar com a diferença e com a interação entre culturas, propicia a tomada de consciência a respeito desse poder invisível a fim de contrariar a lógica de dominação e contribuir para a reconstrução social.

As danças populares como possibilidade artística

A dança, de um modo geral, traz consigo uma representação artística que vai muito além das barreiras das comunidades, cidades, regiões ou dos países. No Brasil, ela se tem mostrado como uma possibilidade de manifestação artística de peso na cultura popular.

³ A concepção de educação libertária compreendida aqui articula-se a uma educação problematizadora, amparada por perguntas que provoquem um novo diálogo, crítico e composto por novas respostas, capacitadas a fomentar a tomada de consciência acerca da condição existencial do indivíduo (FREIRE, 2001).

A Dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira representando um veículo privilegiado de expressão de sentimento e comunicação social. O brasileiro tem desenvolvido variadas formas de expressão do corpo que merecem atenção especial dos pesquisadores desta arte (UNICAMP. Instituto de Artes, 2006 *apud* BRASILEIRO, 2010, p. 136) [grifo nosso].

Este excerto remete-nos diretamente às danças populares brasileiras. Se formos analisar a partir de uma ótica nacional, de norte a sul, teremos danças populares que são características de cada estado ou região. Cada dança terá sua representatividade e, ao falar seu nome, automaticamente, a ligamos à região a qual pertence. A dança popular é uma possibilidade artística, por meio da qual cada povo, grupo, etnia, região ou país, irá representar o que tem de patrimônio cultural. Diante disto, Brasileiro (2010, p. 140), retomando as considerações de Luís Câmara Cascudo em seu *“Dicionário do folclore brasileiro”*, afirma que

Todos os países do mundo, raças, grupos humanos, famílias, classes profissionais, possuem um patrimônio de tradições que se transmitem oralmente e é defendido e conservado pelo costume. Esse patrimônio é milenar e contemporâneo. Cresce com os sentimentos diários desde que se integre nos hábitos grupais, domésticos e nacionais.

Quando mencionamos o termo Arte, logo vem à cabeça uma tela pintada e exposta em uma parede. Não é levado em consideração, ao tratar-se deste termo, que Arte significa toda forma de expressão que se faz a um público expectador. Quadros, esculturas, música, teatro ou dança, todos são considerados linguagens de expressão da comunicação humana, logo representações artísticas. Sendo assim, as danças populares têm como sua essência uma representação artística em que cada grupo busca expor o patrimônio cultural que lhe foi passado, pelas gerações que o precederam, a fim de demonstrar suas tradições, crenças e sentimentos. Não importa o que se queira expressar ou se expresse através da dança, pois ela continuará sendo uma representação artística que, aos olhos de Anjos (2007, p. 14),

[...] acompanha o homem desde seus primórdios [...] assumindo no decorrer do tempo vários sentidos, desde como elemento de organização social dos povos primitivos até o sentido cultural [...]. É a mais antiga das artes, estruturando e tornando-se típicas dos grupos étnicos e sociais que as praticavam e praticam até os dias atuais [grifo nosso].

Mas, no momento em que busca demonstrar as tradições, a dança popular acaba, pois tende a se remeter ao folclore, fato que pode ser compreendido como algo extremamente prejudicial à manifestação artística, quando esta almeja manter-se reconhecida como tal. Ao falar de folclore, as pessoas logo pensam em algo do passado, que deve ficar arquivado em um museu, não sendo apresentado como manifestação artística. Dentro desta lógica de pensamento, Brasileiro (2010, p. 139)

apresenta as palavras de Antônio Nóbrega, músico e estudante da cultura popular brasileira:

A minha perplexidade, portanto, decorre do fato de constatar que nada disso parece ser levado a sério. [...] na melhor das hipóteses, "essas coisas" são vistas como uns produtos embalsamados para serem colocados dentro da prateleira do chamado folclore - palavrinha, diga-se, a prestar um péssimo serviço à compreensão do papel e significado da cultura popular.

Então o termo folclore, no sentido desta reflexão, acaba dando uma acepção pejorativa às danças populares brasileiras, uma vez que busca invalidá-las, cada vez mais, e não mantê-las vivas como uma possibilidade artística de cada povo. Ou seja, acaba mantendo apenas o que é inovador ou atual, como é o caso dos lançamentos recentes, no Brasil, de vários ritmos que se encontram "na moda". Um bom exemplo disto apresenta-se nas próprias aulas, em que o aluno, por um lado, não se encontra interessado em considerar a dança popular como elemento importante ao seu conhecimento, representativo de sua região e, por outro lado, interessa-se demasiado em saber e aprender, sobre a "dança do momento" (BRASILEIRO, 2010). Não se pretende, aqui, dizer que essas "danças do momento" não são manifestações artísticas, mas é nítido, tendo em vista o entendimento de folclore considerado pelo aporte teórico que sustenta este trabalho, que a dança popular, tratada como tal, acaba reduzindo o seu significado a algo ultrapassado e velho e que, em contrapartida, fora do âmbito da crítica folclorista, ela é tida como algo inovador, inédito e interessante.

A dança popular é uma possibilidade de manifestação artística que deve ser tratada com mais seriedade e não a partir do sentido reducionista de folclore. Deve-se entender que a dança necessita de um olhar mais amplo, como componente fundamental da cultura popular brasileira, que deve ser mantido através de apresentações artísticas.

Por ser uma possibilidade de manifestação artística, a dança possibilita ao indivíduo apreender significados históricos que o levam a entender a própria corporeidade. Permite-lhe explorar ideias transmitidas a partir de uma linguagem corporal própria, que o faz sensibilizar-se socialmente, culturalmente e esteticamente em relação ao contexto em que essa manifestação foi originada (ANJOS, 2007). A dança permite, também, que o indivíduo, ao enxergá-la como um processo mutável, passível de ressignificações, abrace e almeje possibilidades de transformação social, o que colabora para uma concepção crítica do significado das danças populares.

Diante de tantas riquezas que a dança nos possibilita, não devemos estudá-las [sic] de forma descontextualizada, pois os significados que a dança nos permite estão na base da formação dos seres humanos, como sujeitos capazes de compreender, de agir no sistema social de forma crítica, fazendo a dança parte

desse processo, que viabiliza o entendimento deste sistema como em transformação (ANJOS, 2007, p. 15) [grifo nosso].

Não se pode deixar que seja esquecida a dança popular, mas, em adição a isso, deve-se possibilitar que esta seja lembrada e salientada nos palcos, teatros e nas escolas, através das manifestações artísticas, viabilizadoras de linguagem corporal e cultura. Por fim, acredita-se que mais pesquisas deverão ser feitas, para investigar a importância da apresentação artística como peça mantenedora fundamental das danças populares brasileiras. Tendo em vista que as danças populares não se constituem somente pelo que advém do passado, mas também por uma construção da atualidade (presente e moderna) – em vista da dinamicidade atribuída à cultura – novos estudos possibilitam sempre a compreensão acerca de novas manifestações artísticas.

Considerações Finais

Diante do objetivo apresentado na parte introdutória do trabalho, torna-se viável uma conclusão a respeito dos três tópicos abordados. No que concerne ao primeiro, relativo à possibilidade de coexistência cultural, pode-se considerar que, mediante o processo de globalização, o ser humano sentiu necessidade de acatar formas de reconhecimento/convivência cultural diferentes das de seu grupo social imediato. Dentre as perspectivas que lhe permitiram consolidar tal almejo, destacam-se a multicultural e a intercultural: a primeira, não comprometida com aspectos de convivência entre culturas, acaba por respeitar os objetivos de mediação cultural por uma cultura dominante, não excluindo ou buscando aniquilar a cultura das classes marginalizadas; a segunda busca não só reconhecer a coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço, mas também acredita na possibilidade de diálogo entre elas.

Pensando a respeito dos elementos populares que viabilizam a possibilidade de coexistência cultural, tratada no primeiro tópico, o segundo e terceiro buscam centralizar-se em um deles, o componente educacional. Todavia, para que seja mais bem compreendida a funcionalidade deste componente, procura-se filtrar uma possível forma de coexistência entre culturas somente em relação a uma disciplina em específico, a Arte, mesmo sabendo ser factível o trabalho com a diversidade cultural no ensino de todas as disciplinas que compõem a grade curricular.

Foi possível vislumbrar, a partir do segundo tópico, uma análise sistemática e segmentada a respeito do trabalho das propostas multicultural e intercultural, respectivamente, no trato da disciplina de Arte. A partir de tal análise, considera-se que o viés multicultural se propõe a sempre circular nos arredores da compreensão, do entendimento e do reconhecimento da diversidade cultural mediante um processo

denominado decodificação, enquanto o viés intercultural aventura-se para além disso, isto é, tanto excita a interação entre diferentes culturas, na medida em que procura trabalhar com a diferença, quanto propicia uma tomada de consciência a respeito da a lógica de dominação imposta aos aspectos culturais, fato que contribui para o a materialização de uma sociedade emancipada, caracterizada pela capacidade de reconhecimento e acesso ao acervo cultural marginalizado e também ao hegemonicamente favorecido.

O terceiro tópico, por sua vez, exemplifica a partir da dança, uma possibilidade de manifestação artística em sua denotação popular. Esta se torna relevante por propor uma forma de trabalho, dentro do componente educacional, que permite um aprendizado/reconhecimento a respeito do termo cultura em sua acepção intercultural, o que fomenta ao indivíduo, em contato com tais manifestações, discernimento acerca de constantes processos de ressignificações e almejados de transformação direta ao quadro social vigente.

Espera-se que, a partir da leitura deste trabalho, consiga ser estabelecida uma ponte de interligação entre todos os elementos considerados em seus tópicos, ou seja, que haja uma relação de proporcionalidade direta entre a possibilidade de coexistência cultural dentro do componente educação, viabilizado por meio da Arte, a partir do trato com as danças populares. É relevante salientar que o trato da coexistência pensada aqui não se limita ao ensino das Artes, podendo também ocorrer a partir de outras disciplinas.

Também é importante refletir, a partir de ideias propostas por Rosa (2002), como conclusão deste trabalho, que a chave do processo de qualificação do fazer pedagógico encontra-se na formação de educadores inquietos com a situação educacional atual e aptos para contribuir com a transformação da realidade social. A capacitação técnica e política, o contato com pesquisas – tanto a fim de alimentar sua formação quanto de almejar tornar-se um cidadão que reflete sobre o seu campo de atuação, assim como tendo criatividade para desdobrar suas aulas tendo em vista o reconhecimento da realidade cultural da escola em que atua – são todas características de um educador intelectual que, independente de teoria, de disciplina, de atuação metodológica, consegue transformar e operar sobre a conjuntura social que está posta hodiernamente.

Referências

ANJOS, Claudiana Francisco Candido dos. *A dança folclórica no contexto escolar como forma de divulgar a cultura popular*. Monografia (Especialização em esporte escolar). Goiânia: Universidade de Brasília – Centro de educação à distância, CEAD/UnB, 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/2hUu2qE>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Editora perspectiva, 1991.

_____. *Arte, educação e cultura*. [199-?]. Disponível em: <<http://bit.ly/2ikZ1b4>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano; OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. Uma breve história do ensino de arte no Brasil. *Educação*. v.1, n.1, p.25-36, jan./dez., 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://bit.ly/2i7zu6J>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BRASILEIRO, Livia Tenório. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. *Pro-Posições*. v.21, n.3, p.135-153, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a09.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. 2 ed. Oeiras: Celta Editora, 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, sociedade e cultura*. n.16, p.45-62, 2001. Disponível em: <<http://bit.ly/2hH1oFw>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____; FIGUEGERO, Clara de Freitas; SIMÕES, Silvia Régia Chaves de Freitas. Discussões acerca da educação intercultural hoje. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7. 2008, Itajaí. *Pôsteres do eixo educação e movimentos sociais*. Itajaí: Univali, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2hqQrvu>>. Acesso em: 27 set. 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: _____. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2014. p. 25-39.

IOP, Elisa. O multiculturalismo e o ensino das artes visuais no Brasil. *Visão global*. v.11, n.2, p.151-162, jul./dez., 2008.

MAGALHÃES, Clarice Rego. O ensino da arte e a pluralidade cultural: trabalhando com a interculturalidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5. 2010, Caxias do Sul. *Anais do V CINFE Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. Caxias do Sul: UCS, 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/2humut1>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

RIBEIRO, Sandra Mara Martins. *A Diversidade cultural no cotidiano escolar: uma abordagem da educação multicultural*. 2006. Dissertação (Mestrado em aprendizagem e ação docente), Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2006.

ROSA, Maria Cristina da. Ensino da arte: uma proposta multicultural. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4. 2002, Florianópolis. *Anais do IV ANPED Sul*. Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em: <<http://bit.ly/2hmQd7d>>. Acesso em: 27 set. 2016.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*. v. 20, 2.2, p.5-6, abr./jun., 2007.

SAYAD, Abdelmalek. *A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SOUZA, Paulo Renato. Ao professor. In: BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

VILLAÇA, Iara de Carvalho. Arte-educação: a arte como metodologia educativa. *Cairu em revista*. v.3, n.4, p.74-85, jul./ago., 2014.

Recebido em: 23/04/2017.

Aceito em: 04/07/2017.

Júlio César Apolinário Maia

Graduando do quinto período do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Goiânia ESEFFEGO. Bolsista por meio de ação extensionista do Laboratório de Dança, Corpo e Movimento. Integrante do Corpo e Mente (grupo de pesquisa/estudo sobre formação e intervenção profissional em Educação Física). Membro do grupo de Capoeira Angola Calunga. Contato: jcesarm@outlook.com

Filpides Santos Rocha

Graduado em Administração de Empresas pela Faculdade Estácio de Sá de Goiás (2012). Graduando do quinto período do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Goiânia ESEFFEGO. Contato: filpidesr@gmail.com

Carla Carolina Rodrigues da Silveira

Graduanda do sétimo período do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Goiânia ESEFFEGO. Integrante voluntária da ação extensionista do Laboratório de Dança, Corpo e Movimento. Membro do grupo de Capoeira Angola Calunga. Contato: ccarolrss@gmail.com