

INVENTANDO DECOLONIALIDADES PEDAGÓGICAS: DANÇAS DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES PESQUISADORAS/ES BRINCANTES

MAKING UP PEDAGOGICAL DECOLONIALITIES: TRADITIONAL BRAZILIAN DANCES IN THE TRAINING OF PLAYFUL TEACHERS/ RESEARCHERS

Léa Tiriba 1
Katarina Assef 2

Resumo: Este ensaio busca provocar reflexões sobre processos de produção de pedagogias populares, ecológicas e libertárias. Sua intenção é desafiar para a pesquisa e a criação de práticas educativo-pedagógicas que assumam o corpo como locus privilegiado da construção de conhecimentos. Para tanto, traz ao debate metodologias decoloniais teórico brincantes, experienciadas em espaços de formação de professores. Suas referências se situam em autores cujas formulações filosófico-epistemológico-políticas se colocam em linha de oposição ao paradigma colonialista ocidental racionalista. E apontam para a importância de vivências de manifestações dançantes da cultura brasileira no cotidiano das instituições escolares, em vista dos desafios de desmonte do modelo escolar eurocêntrico e de afirmação de pedagogias nativas, coladas nos desejos do corpo, nas alegrias da vida.

Palavras-chave: Cultura Popular na Formação de Educadores. Corpo em Movimento. Danças Tradicionais. Coco e Ciranda. Metodologia Decolonial-Teórico-Brincante.

Abstract: This essay seeks to provoke reflections on the production processes of popular, ecological and libertarian pedagogies. Its intention is to challenge for research and the creation of educational-pedagogical practices that assume the body as a privileged locus of knowledge construction. To this end, it brings to the debate playful theoretical decolonial methodologies, experienced in teacher training spaces. Its references are located in authors whose philosophical-epistemological-political formulations are in opposition to the rationalist western colonialist paradigm. And they point to the importance of experiences of dancing manifestations of Brazilian culture in the daily life of school institutions, in view of the challenges of dismantling the Eurocentric school model and affirming native pedagogies, glued to the desires of the body, to the joys of life.

Keywords: Popular Culture in the Training of Educators. Body in Movement. Traditional Dances. Coconut and Ciranda. Decolonial-Theoretical-Playing Methodology.

-
- 1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio. Pós-doutora em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRJ). Mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas/RJ (1988), Graduada em Jornalismo, Editoração e Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (1974). Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora-líder do Grupo de Pesquisa "Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e do Núcleo Infâncias, Natureza e Artes/NiNA/UNIRIO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9891951792233220>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9508-5980>. Email: leatiriba@gmail.com
 - 2 Graduada em Licenciatura em Música (UNIRIO). É cantora, compositora, arranjadora vocal e professora de canto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2552060777897717>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4133-7019>. E-mail: katarinaassef@gmail.com

Este ensaio busca provocar reflexões sobre processos de produção de práticas pedagógicas populares, ecológicas e libertárias. Articulando as temáticas do corpo, das manifestações da cultura popular e da formação de professores, o texto traz o debate sobre a necessidade imperiosa de subverter a visão cartesiana que está na base de sustentação do modelo escolar eurocêntrico racionalista. Sua intenção é desafiar a pesquisa e a prática de metodologias de formação que assumam o corpo como locus privilegiado da construção de conhecimentos. Fazendo frente ao projeto colonialista de invisibilização de filosofias, antropologias e epistemologias nativas, se debruça sobre a experiência de trazer, para a universidade, a vivência de manifestações dançantes da cultura brasileira. Através de um convite ao olhar para o próprio corpo, estas vivências favorecem aos estudantes a compreensão histórico-social dos povos tradicionais que praticam tais manifestações.

A discussão é construída a partir de uma pesquisa sobre metodologias decoloniais teórico-brincantes, no contexto da disciplina “Corpo e Movimento”, componente curricular de um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do Rio de Janeiro, Brasil. A investigação se dá em torno da descoberta/invenção de práticas educacionais ecológicas que façam frente ao desequilíbrio entre sistemas culturais e naturais em nossa sociedade. Guiada pela valorização das três ecologias, pessoal, social e ambiental (GUATTARI, 1990), o desafio se situa no desenvolvimento de pedagogias que cultivem o cuidado de si, do coletivo e da natureza, na contramão de um modelo de desenvolvimento capitalista-urbano-industrial-financeiro-midiático-patriarcal que vem devastando o planeta.

Buscamos práticas educativas que conectem as existências dicotômicas vigentes, entre razão e emoção, humano e natureza, corpo e mente. A pesquisa está baseada, essencialmente, em torno do reinventar dos caminhos do conhecimento, de forma a estimular uma educação que valorize as diversidades e respeite as individualidades, trazendo também saberes de povos tradicionais como via de desconstruir um ensino emoldurado pelo cartesianismo ocidental. (SCHAFFER; GUEDES; TIRIBA, 2017).

Este ensaio tem como foco o corpo em movimento. A disciplina visa estimular a auto percepção, assim como a escuta das próprias necessidades e desejos do corpo, propondo e incentivando atividades pedagógicas que sensibilizem os alunos para a construção de práticas de ensino que não dicotomizem o corpo e a mente. Deste modo, contribui-se para novas formas de se pensar o corpo no cotidiano, nas três relações e cuidados ecológicos, assim como nas práticas educacionais.

Como frente metodológica está a experimentação, criação e sistematização em torno da *metodologia decolonial-teórico-brincante* (TIRIBA, 2018b; CAVALIERI; MELLO; TIRIBA, 2022). Esta tem como fim a articulação do que fica de fora do paradigma da modernidade: a apropriação de conhecimento teórico com proximidade da natureza, vivências corporais e estéticas e empoderamento grupal e político. (SCHAFFER; GUEDES; TIRIBA, 2017; GRABOIS; TIRIBA; SIQUEIRA, 2018). Foi com esta perspectiva que a aproximação com danças e saberes da cultura popular foram se tornando uma busca da disciplina e do grupo.

Pensar em cursos com o foco na natureza, na política e no corpo, permeados pela experiência estética, através de diferentes danças, produções plásticas, expressões corporais e vivência da democracia, tem o sentido de promover o empoderamento dos futuros professores, instrumentalizando-os com ferramentas teóricas e legais, mas também na percepção e afetação de seus corpos a partir de experiências de sensibilização no contato com seu próprio corpo, com o corpo do outro e com a natureza a qual pertencem, assim como na aprendizagem do ser coletivo. O contato com a própria capacidade criativa e expressiva aproxima o professor da sua potência criadora, que também é semelhante à da criança. (SCHAFFER; GUEDES; TIRIBA, 2017; GRABOIS; TIRIBA; SIQUEIRA, 2018).

Ainda na contemporaneidade, o preconceito em torno de muitas das manifestações populares ainda se faz presente, sendo as músicas, danças e tradições de origem negra ou indígena comumente generalizadas e discriminadas. Isso não é de hoje e tais modos de se pensar e julgar a diversidade do povo brasileiro e suas culturas ainda se encontram arraigados na sociedade.

As disputas pelas memórias dos acontecimentos vividos ou negados não é um problema novo na história. Num certo sentido, desde os primórdios da humanidade esse problema está presente. Somente algumas memórias continuaram vivas no tempo, conquistando posições hegemônicas e tornando-se referência para pensar o próprio passado. Comunidades, grupos e classes sociais produziram determinadas versões dos fatos, algumas das quais foram registrados em pinturas, esculturas, monumentos, genealogias, através da escrita, conservadas nas tradições orais, etc. (...) Para que determinadas experiências conquistassem uma posição hegemônica foi necessário silenciar outras que fossem relegadas ao esquecimento e, por conseguinte, excluídas das memórias. (MARCON, 2005, p. 2)

As danças da cultura popular são resultado de anos de resistência, vencendo violentas tentativas de silenciamento ao longo da história, até os dias de hoje. No entanto, são inúmeras as práticas vivas, em constante processo de manutenção e transformação, atravessando o país na contramão do modelo de domínio em que se situa, incentivando a criação, o fazer coletivo, o espaço para o brincar, para existir, a ocupação das ruas, a integração das artes, a multidisciplinaridade, o encontro de féis, o encontro de gerações.

Se o objetivo geral deste trabalho se encontra no estímulo de práticas e pesquisas em torno das manifestações populares em espaços de formação, a noção de *pluriversidade*, a partir de uma perspectiva *decolonial* (ANDRADE; REIS, 2018; WALSH, 2018; MIGNOLO, 2021), vem afirmar essa necessidade. A *decolonialidade* busca privilegiar epistemologias locais e subalternas, ao invés dos ensinamentos ainda regidos pelo pensamento colonial de dominação. Intenciona problematizar a opressão estrutural, assim como emancipar saberes sujeitos à submissão, dando espaço para as vozes de povos subalternizados pelo colonialismo, a partir da narrativa de suas perspectivas. Já a *pluriversidade* é a noção da existência de múltiplos centros, ou seja, nenhuma epistemologia tem a sua legitimidade invalidada. Sendo assim, os saberes culturais são entendidos como estruturas horizontais, não estando presente a noção de superioridade ou inferioridade. São saberes que confluem (BISPO, 2015).

As danças e as atividades desenvolvidas serão aqui descritas, a fim de promover um espaço para a reflexão de um corpo que se expressa criativamente, que desenvolve uma escuta para suas necessidades e desejos, que busca a própria identidade e se disponibiliza para relações de troca, em oposição a um sistema de ensino que adentra e homogeneiza as individualidades. Como peça fundamental para a engrenagem dessa reflexão, estarão as práticas das danças da cultura popular.

Os depoimentos dos estudantes, aqui registrados com nomes fictícios, colhidos em dinâmicas de avaliação permanente da disciplina, revelam a riqueza de ambientes educativos que contribuem para a cooperação, a descontração; ambientes que despertam o sorriso e o afeto, a sensação de pertencimento e valorização da coletividade, podendo-se compreender o aprendizado não como um processo apenas mental, mas sim de um corpo íntegro, conectado a si mesmo, às próprias emoções e percepções. Afinal, como falar então de aprendizagem, se não estão presentes corpos disponíveis e dispostos para tal? O estímulo a um corpo presente, que se perceba, comunique e se disponha para o aprendizado de forma íntegra, torna-se uma questão de urgência diante do modelo alienante de vida no qual nos encontramos.

A união e a troca estão na essência de danças tradicionais, como a ciranda e o coco, intensamente vivenciadas no decorrer da disciplina Corpo e Movimento. A análise das avaliações dos alunos e alunas revela a prazerosa instalação de uma atmosfera brincante. Teorizadas, as vivências se apresentam como caminhos essenciais para a crítica às práticas educativas subjugadas pela cultura hegemônica, para a compreensão de seus contextos histórico-sociais, desmistificando visões estagnadas, deturpadas ou preconceituosas sobre as mesmas. “(...) o escopo decolonial não se refere apenas a retirar a roupagem europeia das sociedades colonizadas, mas resgatar e até mesmo reconstruir as epistemologias autóctones, violentamente destroçadas pelo (neo) colonialismo.” (ANDRADE; REIS, 2018, p. 7).

Inicialmente, o texto traz reflexões sobre a Cultura Popular e contextualiza a Ciranda e o Coco, manifestações dançantes presentes entre nossos povos originários e tradicionais. A seguir, apresenta a disciplina Corpo e Movimento e sua metodologia decolonial-teórico-brincante, para, no passo seguinte, abordar o brincar como via de desconstrução do corpo enrustido. Finaliza sinalizando a urgência de espaços de vivências cujo potencial prazeroso mobiliza o questionamento, o debate e a desconstrução de perspectivas pedagógicas que alimentam a opressão colonialista.

O termo Cultura Popular e a contextualização da Ciranda e do Coco

O termo *cultura popular* se faz presente e é utilizado em diferentes âmbitos, sendo abarcado desde entre os próprios agentes sociais populares até produções acadêmicas, escolas e secretarias de turismo. O próprio uso do termo *popular* abarca diferentes intenções importantes de serem identificadas, como descreve Abreu (2003).

A conotação, muitas vezes aplicada de modo genérico acaba por não abordar as distinções de gênero, idade, raça, região ou religião. Por trás de interesses teóricos e, principalmente, políticos de manutenção da soberania, esta utilização generalizante do termo *popular* acaba por não abarcar a diversidade e meramente evidenciar a discriminação social sofrida pelas populações que as exercem. Vindo de outra perspectiva, reconhecendo outros valores do termo *popular*, esses agentes sociais são aqueles que carregam grande herança cultural e experiência histórica. Portanto, são capazes de criar, ressignificar, apropriar ou redefinir significados e valores de diferentes origens, sendo agentes de sua própria história e cultura.

É neste lugar de culturas com autonomia, poder de resgate ou reconstrução, que a expressão *cultura popular* pode vir a ser atrelada ao valor de resistência e luta, uma vez que são culturas coletivas, com diferentes significados sociais, vínculos duradouros que estimulam a criação de identidades sociais ou culturais, fazendo oposição ao processo de globalização (ABREU, 2003), marcado pela homogeneização cultural, com interesses hegemônicos e uma sociedade marcada pelo individualismo.

Segundo Abreu (2003), o conceito emerge ao analisar-se o modo dos *populares* de vivenciar e enfrentar as modernidades, assim como o modo com que denominam, experienciam, recriam e conferem valores às suas tradições, festas ou religiões, sem perder de vista a relação política, seja entre representantes do poder ou mesmo com outros agentes populares.

Na perspectiva aqui apresentada, não se deve perder de vista o uso da *cultura popular* da *tradição* conectado a uma noção de práticas e manifestações vivas, presentes, carregadas de saberes, ancestralidade e autonomia teórica e política. Trata-se aqui de culturas que se recriam e resistem ao longo do tempo.

Neste ensaio,

[...] o termo “tradicional” não tem o sentido pejorativo de atraso em relação ao padrão definido pela modernidade urbano-industrial. Ao contrário, refere-se a um modo de vida que é alternativo ao modo de produção capitalista, organizado em torno de pressupostos materialistas de domínio, acumulação, consumo e descarte. Modelo insustentável, a ser superado por sua incompatibilidade com a reprodução da vida. (ASSEF; TIRIBA, 2017, p. 309).

Conforme já comentado, teremos como exemplos primários duas danças de tradição popular aplicadas na disciplina Corpo e Movimento, em 2017: o coco e a ciranda. Para este momento, serão brevemente apresentadas essas danças, seus contextos sociais, bem como particularidades existentes em cada uma.

O coco é uma manifestação popular oriunda do Nordeste brasileiro. A sua origem negra e identidade afrobrasileira demonstra-se fortemente presente nos seus mais diversos elementos, como o ritmo sincopado; a interação e dinâmica do seus cantos, na qual geralmente há um solista entoando as estrofes e os dançadores em coro ao refrão; no dançar de umbigada, por vezes presente; na instrumentação percussiva, envolvendo a caixa, o ganzá, a zabumba e o zambê; entre

os mais diversos elementos, que, como lembra Ayala (2000), podem também ser encontrados em outras manifestações e gêneros afrobrasileiros, tais como o jongo e o samba de roda.

Ayala (2000) reforça a pluralidade da definição de *coco*, em sua compreensão como manifestação cultural, já que essa mesma palavra acaba por abarcar diferentes gêneros de dança e música sob o mesmo nome. Uma das dimensões do gênero é acompanhada da dança e a poesia é apenas um entre os muitos elementos que formam a prática cultural. Esta é marcada pela inerência à noção de coletivo, como assinala Ayala (2000), sendo necessário a participação de todos para que haja a roda, formada por aqueles que dançam, seja no círculo ou dentro dele, e formam o coro de resposta aos cantadores, ou então aqueles que tocam os instrumentos percussivos. Lago (2011) aponta que a localidade onde se pratica o coco pode determinar variações no modo com que se dança, podendo geralmente acontecer a dança em fileira de pares ou em roda.

Ayala (2000) descreve que o coco e os seus brincantes, também encontrado entre povos indígenas, está constantemente exposto à discriminação e interferência de poderes, nos múltiplos contextos em que é praticado, seja pela origem étnica subjugada, pela condição econômica de pouca autonomia ou pela profissão exercida pelos povos, comumente em torno de práticas rurais. Descrevendo sua pesquisa de campo realizada no Estado da Paraíba, explica ser o coco uma brincadeira que, muitas vezes, se encontra alternada com outros gêneros. Quando encontrada junto à ciranda, geralmente, essa antecede a brincadeira do coco, o que poderia, segundo a autora, ser um recurso diretamente associado à repressão que essa dança já sofreu, precisando se abrigar em outra como meio de proteção e resistência, como ocorreu nas mais diversas práticas afrobrasileiras, sob a dura repressão católica ao longo dos séculos. O gênero também foi encontrado em aldeias indígenas, mesclado a ritmos como o forró, o toré e a própria ciranda.

Callender (2013), ao citar Roberto Emerson Câmara Benjamim, afirma que a ciranda, típica do litoral e praticada em beiras de praias e pontas de rua, já na década de 50, seria encontrada tradicionalmente em diversas regiões de Pernambuco, do próprio litoral à Zona da Mata Norte. A autora acrescenta que, pela via do olhar da indústria cultural e da classe média, a ciranda passa também a ocupar outros espaços turísticos e privados.

Como em outros gêneros populares, o nome Ciranda vem abarcar as mais diversas modalidades e compreensões. Loureiro e Lima (2018) descrevem diferentes estilos e variações que são entendidas dentro do nome ciranda, porém, dentro delas, a que aqui se desenvolve seria abordada pelas autoras como Ciranda Praieira. Oliveira (2007) apresenta a dança da seguinte forma: constituída pelos cirandeiros e cirandeiros, pelo mestre, aquele que puxa os cantos, um possível contramestre e instrumentistas. De mãos dadas, o movimento da roda e os passos são como o balanço do mar, em um vai e vem, para frente e para trás, se assemelhando ao movimento das ondas. O autor enfatiza como característica essencial e inerente à dança, a sua essência comunitária e democrática, abraçando o sentido da pluralidade e diversidade, seja em torno das idades, condições sociais e econômicas, do gênero ou da cor.

É diante dessa condição coletiva e democrática, seja do coco, da ciranda ou das mais diversas danças tradicionais, presentes na cultura popular brasileira, que enfatiza-se aqui o potencial transformador e estimulador de empatia, de sensação de pertencimento e igualdade, além de reconhecimento e apropriação da identidade nacional, que essas manifestações podem causar em uma sala de aula, tanto em instituições escolares, quanto em formação de professores, permeando assim os mais diversos espaços.

A disciplina Corpo e Movimento e sua metodologia decolonial-teórico-brincante

A disciplina Corpo e Movimento é componente curricular oferecido no 8º período da graduação. As aulas se orientam numa perspectiva dialógica, articulando atividades corporais/lúdicas (que visam a auto percepção) com a leitura de autores que fazem a crítica de um modo de funcionamento social e escolar que divorcia corpo e mente. A metodologia inclui oficinas corporais, aulas expositivas, análise de conceitos, leitura e discussão de textos; seminários, visualização e discussão de filmes, registros em diferentes linguagens e atividades ao ar livre.

Matriculam-se, majoritariamente, estudantes que já se encaminham para o final da formação. É apenas no último semestre que são convidados a observar os próprios corpos, a senti-los e a desenvolver uma escuta sensível na relação consigo e com o outro.

A faixa etária é diversificada: jovens e adultos formam uma grande mescla de experiências, maturidade, propósitos e disposição. Muitos já são ativos no mercado de trabalho: lecionando em escolas e diferentes espaços educacionais, ou como estagiários, enfrentam múltiplas e longas jornadas de trabalho. Alguns já vivem a maternidade ou a paternidade, e, não é incomum que levem suas crianças para as aulas. Mas, apesar desta localização da matéria no currículo do curso – 8º período - é comum ter alunos que se encontram ainda no início ou no meio da graduação, o que revela ainda mais a necessidade viva de buscarem uma conexão com o corpo e estimularem essa percepção ao longo de todo o curso.

Em sua ementa, o corpo é a temática de eixo central, perpassando múltiplos conteúdos e debates convergentes: o gênero e a sexualidade; a consciência corporal; as diversas relações atravessadas pelo corpo, como o contato consigo, com o outro e com o espaço; aspectos culturais, históricos e antropológicos; o movimento como um direito e um modo de valorizar a saúde, o prazer de construir a educação, no sentido do estímulo à potência de corpos que se expressam, se cuidam e se permitem criar, respeitando a diversidade e as próprias necessidades. Todas essas abordagens são vividas em forma de leituras, discussões e atividades lúdicas e práticas, sempre na perspectiva de compreensão do próprio corpo como lugar essencial de construção de conhecimentos, corpo que afeta e é afetado, modo humano de expressão da natureza, que é biofílico, existe interrelacionado com outros seres, humanos e não humanos, com a natureza (SPINOZA, 2009).

A compreensão do corpo e o seu atravessamento na educação é um importante ponto de interseção dos objetivos da disciplina. Para isso, busca-se analisar historicamente o conflito entre o corpo e a mente, construído na civilização ocidental, de forma a despertar as turmas para esta dicotomização enraizada no sistema escolar. A partir desta concepção, é discutida a condição do corpo do professor como ferramenta essencial de trabalho, sendo necessário, para isso, estimular o desenvolvimento da autopercepção.

Os debates, realizados a partir de uma visão crítica sobre a sociedade capitalista, urbano, industrial, patriarcal (SHIVA; MIES, 1977) evidenciam visões de um corpo que é máquina, a serviço da produtividade; que é corpo-espetáculo de uma sociedade mercadológica, corpo-turbinado, corpo-terceirizado. Os pressupostos ontológicos, epistemológicos e antropológicos do paradigma moderno materializados nos divórcios clássicos da modernidade, entre ser humano/natureza, mente/corpo, razão/emoção (PLASTINO, 2001) revelam seus efeitos sobre as três ecologias: pessoal, social e ambiental (GUATTARI, 1990). E, por outro lado, lançam luz sobre a necessidade de um novo paradigma pautado na ética do cuidado, que valorize o corpo como a primeira morada do psiquismo e oriente a em novos moldes a organização das instituições escolares.

A metodologia decolonial teórico-brincante vem abrindo possibilidades de questionamento do modelo escolar eurocêntrico, caracterizado por contenção de corpos em espaços fechados e de disciplina como formas de controle, de emparedamento e de distanciamento do mundo natural (TIRIBA, 2005a; 2018). A articulação de métodos voltados para a apropriação de conhecimento teórico com vivências corporais, cantantes, dançantes brincantes ógico, abrem-se possibilidades para a reinvenção dos caminhos de conhecer e organização de espaços e tempos escolares em função das necessidades das pessoas, sejam elas jovens, crianças ou adultos.

A partir de leituras sobre o lugar do corpo na sociedade e na educação, articuladas com dinâmicas corporais, torna-se possível a vivência prazerosa de movimentos brincantes. É sensação de prazer, de alegria pelo contato com outros corpos dispostos a bons encontros (SPINOZA, 2009), que abre caminhos de questionamento sobre os sentidos mais amplos da vida social e do cotidiano escolar. É a partir das vivências cantantes, dançantes, em espaços ao ar livre, que se tornam evidentes a rigidez das rotinas, a tensão dos espaços entre paredes, a aridez das estruturas curriculares construídas sobre bases racionalistas.

A metodologia decolonial teórico brincante nasce da intenção de fraturar o modelo eurocêntrico, em busca de novas formas de organização escolar que assegurem cuidado nas relações, sejam elas consigo, com o outro ou com a natureza (TIRIBA, 2005b; FLORES e TIRIBA, 2016). Desenvolvida há mais de dez anos, no contexto de cursos de graduação, extensão e especialização,

mais recentemente, nos cursos de mestrado - a criação desta metodologia tem o sentido de ultrapassar as barreiras do racionalismo, a partir de um ancoramento no corpo. Essa perspectiva pretende contribuir para movimentos de resistência às perversas investidas da civilização ocidental colonialista judaico cristã sobre o corpo: que faz dele ferramenta de trabalho; que o moraliza pela catequese, identificando-o com o pecado e a culpa (BARRENECHEA, 2011). Atuando cotidianamente sobre o desejo, a estrutura escolar que brota da sociedade européia moderna enfraquece as pessoas, produzindo alienação de si e do mundo, mascarando e confundindo o desejo, essa força vital capaz de romper com o instituído (SPINOZA, 2009).

Ao apostar nas vontades do corpo, a intenção é contracolonizar, desemparedar, produzir outras educações, descolonizar a escola: criar linhas de fuga, sair da lógica hegemônica emparedada; investir em movimentos de singularização.

A metodologia decolonial teórico brincante está interessada em desinstalar o instituído e re-territorializar em outros parâmetros; ou melhor dizendo, desterritorializar para vivenciar inéditos e fazê-los viáveis (FREIRE, 1967). Quer identificar o que estava invisível e agora não está: a História que nos trouxe até aqui, o que é nosso e nos escapava: multiculturas brasileiras, latino-americanas e caribenhas que nos constituem, modos de sentir originários, destoantes dos hegemônicos e, por isto, escondidos, por um bárbaro epistemicídio étnico que o colonialismo produziu e segue produzindo (SANTOS, 2015; MIGNOLO, 2021).

A metodologia é decolonial porque recusa, em seu conjunto, os pressupostos ontológico, epistemológico e antropológico que dão sustentação ao(s) modo(s) de pensar e sentir que a modernidade ocidental eurocêntrica engendrou ao longo de cinco séculos. Modos antropocêntricos, racionalistas e individualistas que artificialmente colocam os humanos em posição de destaque e de isolamento em relação aos demais seres do cosmos. As metodologias tradicionais, obedientes ao cartesianismo acreditam ainda em um ser humano que se destaca e domina em função de ser portador de um instrumento – a razão – que lhe possibilitaria uma leitura exata da realidade. Esta visão justifica, tanto o antropocentrismo como o colonialismo, na medida em que justifica não apenas uma suposta superioridade em relação às demais espécies, mas também uma superioridade frente às culturas que seriam “inferiores”, portanto, passíveis de educação, catequização, subordinação ao que a ideologia moderna definiu como “civilizada”. A metodologia é decolonial porque recusa a ideia de que os saberes de nossos povos são frutos de um existir sem consciência, sem reflexão. Na visão ocidental moderna eles são frutos de um laboratório de experiências, enquanto que os saberes europeus são frutos de um laboratório de elaboração de conceitos sobre as experiências (SIMAS; RUFINO, 2018).

Na contramão dessa perspectiva, a disciplina Corpo e Movimento assume as manifestações culturais de povos e comunidades tradicionais como lugares de afirmação de culturas cuja vida é organizada em sintonia com os ciclos da natureza, em uma rede de relações que interconecta seres humanos e não humanos (KRENAK, 2019). Povos cuja existência é assegurada por um território que lhes dá origem e, por isso, deve ser preservado. Para quem o sentido da produção é a sobrevivência material da comunidade, de suas práticas comunitárias, festas e rituais; e a organização do trabalho se dá em padrões de organização familiar e comunitária, não em moldes do mercado. Para esses povos, além de ser fonte de reprodução e de recursos materiais que asseguram a sobrevivência material, o território também guarda a memória e materializa o sentimento de pertencimento. Os cantos e danças de roda são rituais que afirmam sua existência, enquanto grupos que, soberanamente, definem e vivenciam modos próprios de pensar, de sentir e de viver a vida (CRUZ, 2012).

Ao trazer as manifestações da cultura popular para a formação de professoras e professores, a disciplina Corpo e Movimento aposta na unidade humano-natureza-corpo-mente-pensamento-desejo. A metodologia é brincante porque ela desfoca dos processos mentais para acolher a gestualidade, a musicalidade, os ritmos sensorio-afetivos que dão cor às relações entre as pessoas e conformam comunidades que têm gosto pela vida, buscam a alegria, são brincantes.

O brincar: atividades propostas para a desconstrução do corpo enrustido

O papel de propor vivências de danças da cultura popular dentro da sala de aula não se mostrou algo tão simples, diante de realidades alienadas e enrustidas. A proposta de estudar e se aproximar da cultura de povos tradicionais brasileiros e suas manifestações deu-se pelas referências filosófico-existenciais próprias destes povos e comunidades. Estas são fundadas em relações indissolúveis entres seres humanos e natureza, em conexão com suas ancestralidades, com a construção de um fazer coletivo, com a seriedade de uma experiência que é nutrida pelo brincar; perspectivas estas que se abrem para o desenvolvimento de uma visão paradigmática ecológica, sustentável e democrática (TIRIBA, 2018a).

No entanto, uma vez feito o convite para as turmas, a falta de disposição, a sensação de desconforto e exposição, o medo do ridículo e do desconhecido foram reações mais comuns do que o imaginado, porém compreensíveis, diante do encontro das realidades ali presentes. Foi então que se mostrou clara a necessidade da realização de trabalhos corporais que pudessem preceder ou caminhar paralelamente às danças, de modo a torná-las cada vez mais confortáveis, entregues e verdadeiramente alegres.

O sentimento durante as atividades quase se iguala a uma volta ao jardim de infância, como se tivéssemos que buscar nossa essência no nosso momento mais puro e feliz. Talvez seja para despertar nosso eu interior no momento que mais estamos precisando. As risadas contagiam como ondas de energia e tudo o que acontece lá fora é deixado lá fora. Temos o poder de viajar para os lugares mais profundos da nossa mente e as músicas tocadas são nosso meio de transporte. (JÚLIA, DIÁRIO DE BORDO, 2017)

As atividades realizadas foram essencialmente adaptações de jogos e vivências teatrais já experienciadas através de ocasiões diversas de encontros e oficinas artísticas, já outras, retiradas e adaptadas de autores que foram essenciais não apenas na disponibilização de exercícios, mas de embasamento ideológico na aplicação dos mesmos. Augusto Boal (1982)¹ e Japiassu (2008)² foram grandes referenciais para a elaboração de atividades corporais e cênicas.

Reunidas, as atividades propostas nas aulas de Corpo e Movimento tinham como intuito o despertar do autoconhecimento e de um maior contato entre a turma, incentivando o relaxamento, a entrega e o toque, a noção de ocupação do espaço, do coletivo em unidade e a confiança em si e no outro.

Enquanto alguns dos alunos da turma ainda não se conheciam, trabalhos em roda foram ideais para oferecer a oportunidade de um espaço para os contatos visuais de uns com os outros. Essas primeiras experiências de aproximação são fundamentais para que se estabeleça uma rede de interação e confiança, algo interessante de se construir em qualquer espaço, especialmente se estamos falando de encontros de formação. “Na primeira etapa do encontro, cuido para que os grupos comecem a ter confiança neles mesmos, que se vejam e se sintam reciprocamente. Não devem sentir-se observados nem sozinhos” (FUX, 1983, p. 61).

O trabalho de relaxamento e meditação, mostrou-se uma ferramenta essencial de autoconhecimento, empoderamento pessoal e revitalização. O cultivo dessa prática pode se

1 Dramaturgo e diretor de teatro, dedicou-se à elaboração de um teatro que traduzisse a realidade brasileira e os contextos sócio-culturais repletos de desigualdade, propondo assim um teatro acessível, e mais, como uma ferramenta essencial para a não passividade, diante da ideologia dominante e excludente, para a liberdade de comunicação e para a manifestação política.

2 Ricardo Japiassu (2008), em seu livro intitulado Metodologia do Ensino de Teatro, apresenta uma série de formulações de propostas para aulas de teatro, direcionadas para o ensino básico escolar, da 1ª à 4ª série (atuais 2º ao 5º ano). O autor deixa claro que o oferecimento das propostas não são o veredicto de um caminho único e imutável, ao contrário: aquele que for utilizar os exercícios deve sempre se adaptar ao contexto em que se encontra, acreditando assim na diversidade cultural, no respeito às diferenças e pluralidades, na tolerância.

tornar um grande passo para a autonomia mental, física e emocional dos indivíduos, possibilitando equilíbrio, estabilidade e aproximação de uma harmonia das relações ecosófica: um verdadeiro caminho para a desconstrução e questionamento do modo de vida maquinal capitalista (SCHAEFER; GUEDES; TIRIBA, 2017).

“Descobri como é bom relaxar, sentir meu corpo. No início foi difícil, mas com o tempo e prática se tornou algo leve que até incorporei na minha rotina. Fez eu me sentir feliz e leve” (Rodrigo, avaliação da disciplina, 06/2017). Se o relaxamento ofereceu um momento para a percepção do ritmo e estado interno da mente e do corpo, a compreensão da própria ocupação diante da espacialidade externa também foi fundamental para uma consciência íntegra da própria presença. Exercícios utilizados para trabalhar essa noção espacial foram aqueles que ofereciam a caminhada e a circulação pela sala.

A dança, independente de qual seja, abraça perfeitamente essa conexão: a consciência interna do próprio corpo (e seus movimentos) e a noção de sua ocupação nos espaços. Dessa forma, exercícios que provocavam de alguma forma essa percepção, dialogaram, em muito, com a prática das danças e potencializaram a presença dos corpos.

Está intrínseco, nas danças da cultura popular, o senso de coletividade. Segundo Andrade e Reis (2018), tal elemento também pode ser encontrado em pedagogias indígenas juntamente a outros valores decoloniais, assim como a temática da defesa da natureza, e novos sentidos para o trabalho, desconstruindo práticas do ensino normativo. Em uma roda, nada se faz sozinho: a palma, o canto, o toque das percussões, tudo se trata de uma energia fortalecida pela dedicação e ação conjunta daqueles que realizam as manifestações. A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento de uma noção de coletividade tornou-se mais um elemento trabalhado com a turma, de forma paralela às danças, com exercícios também utilizados na área da preparação teatral, trabalhando-se assim o coletivo em unidade, a ampliação dos sentidos e o estado de presença.

As atividades não eram apenas para que aprendêssemos a nos mover em grupo. Primeiro, era para que o grupo se movesse como unidade, para que sentíssemos o outro e vice e versa. Essa relação de unidade com o grupo, baseada na confiança do outro e a troca de energia, mostra que não basta conviver e necessitar do outro, mas senti-lo e compreendê-lo, com isso vem o respeito mais confiança e evolução de ambas as partes, sejam elas pessoas, um grupo, uma nação. (DANIELA, DIÁRIO DE BORDO, 2017).

O contato físico entre os corpos é um grande desafio para muitos. A falta de toque no dia a dia tornou-se resultado do esfriamento das relações cotidianas, por isso exercícios de tato, entrega e confiança foram essenciais. Tocar nessas temáticas produz um reflexo que vai muito além da sala de aula. Uma vez permitida e acessada a vivência da sensação de um intercâmbio e desprendimento pleno, estes podem diluir-se nos mais diversos âmbitos das relações cotidianas e da convivência em sociedade. Quanto às danças das culturas populares e suas dinâmicas, brincadeiras como essas foram como aberturas de portas, dado que a troca de olhares, de energia, o movimento e os toques entre os corpos são elementos cruciais e inerentes.

Brincadeiras que despertam o movimento e a criatividade mostraram-se eficazes para proporcionar aquecimento corporal. Para além disto, criaram um ambiente de liberdade de expressão, afetiva e corporal, de alegria, diversão e “desencourajamento” dos corpos. Nada melhor do que estimular a criatividade da expressão física para afastar o medo de “fazer errado” ou mesmo de “parecer ridículo”. Temores como esses atravancam o simples ato de ser e esbarram no sentimento de vergonha e exposição, sensações que freiam a liberdade e a fluidez do dançar.

Foi proposta a construção de corpos que falam, desatrofiam e permitem movimentar-se consigo e com o outro, preparando um ambiente livre para o motivo inicial de tudo isso: a vivência com as danças populares.

O primeiro contato com as danças se fez muito através da escuta e da compreensão corporal dos ritmos. Uma vez cantando e percutindo os ritmos no corpo, os passos eram apresentados, nunca cobrando perfeccionismo e assertividade, apenas oferecendo auxílio e buscando estimular, prioritariamente, a entrega, para que cada um vibrasse as canções e se percebesse como parte

essencial do todo, para que a energia da roda seguisse acesa.

Na ciranda, os movimentos simples e coletivos proporcionaram grande unidade entre as turmas; a repetição dos passos ondulares, para frente e para trás beiravam um efeito meditativo em grupo; muitos se conectavam até mesmo com memórias das brincadeiras de infância: “Amei as práticas dançantes, resgataram minha infância no quintal onde brincávamos de roda.” (Larissa, questionário de avaliação da disciplina, 06/2017).

A vivência com a dança chegou a ser realizada em idas à praia com as turmas, o que reforçava ainda mais a experiência, ao conectá-la com o espaço onde a dança é essencialmente praticada em suas regiões de origem. Lá, apesar da dificuldade de caminhar na areia, se tornou ainda mais forte a vivência, uma vez que a conexão com a natureza também se fazia presente. A união do canto e da dança, com todos em unidade, provocou um bem estar e uma conexão de cada um consigo e com o outro, uma energia que seria essencial de ser construída em qualquer ambiente educativo.

Já o coco apresenta dinâmicas em dupla e em roda, além de demandar um passo mais rítmico e elaborado que a ciranda. Dessa forma, o processo de aprendizado se tornou mais longo, sendo vivido em diferentes aulas, mergulhando cada vez mais nas variedades de movimento e na compreensão da dinâmica de roda. No entanto, como já afirmado, o mais importante ali era propor um ambiente de desprendimento dos corpos, respeitando a liberdade da movimentação de cada um.

A roda de coco acontece com todos aqueles que a compõem, sustentando o ritmo na palma das mãos e cantando em coro as canções, fazendo assim com que a energia da roda se mantenha viva com a participação de cada um. Essa dinâmica interativa da dança do coco proporciona uma grande troca e um encontro verdadeiro do que se pode dizer “corpo e alma”, além de quebrar a grande barreira do medo de errar, de movimentar-se, do julgamento e da exposição. Em aula, o ambiente criado pela música e a dança foi de alegria, brincadeira, conexão e interação coletiva.

Aqui, não poderá ser deixado de fora o desconforto de muitos diante do desconhecimento dessas manifestações populares. No decorrer da experiência aqui reportada, muitos alunos, em sua maioria de religiões cristãs, ao saberem do envolvimento do tambor ou ouvirem palavras e referências a entidades de religiões afro, como por exemplo *lemanjá* (figura muito presente em canções de ciranda, por seu envolvimento com o litoral) preferiram se retirar das atividades. Acredito que escolhas como essas devem ser respeitadas, no entanto, não sem a presença do diálogo e da pesquisa em torno dessas práticas, para que se compreenda seus contextos sociais e culturais, assim como suas origens. Sem esse primeiro contato, percebemos esse distanciamento ainda em uma posição vinculada ao preconceito estrutural, infelizmente ainda vigente no trato e entendimento com práticas da cultura negra. Esse diálogo pode ser ainda mais expandido se passa a reconhecer as manifestações afrobrasileiras como parte formadora e essencial da nossa cultura. Trata-se de acolher as diversidades e proporcionar, com urgência, espaço para saberes que, por séculos, não se encontram em ambientes de formação, em torno de uma violência, invalidação, apagamento e repressão do ocidentalismo embranquecido sobre povos tradicionais, suas existências e práticas culturais.

Dito isso, cabe evidenciar que a vivência das danças tradicionais veio também acompanhada por espaços de discussão e pesquisa em relação às suas origens e contextos sócio-culturais. Essa aproximação com a diversidade da cultura popular brasileira tem como fruto a valorização de povos e minorias, abrindo espaço e possibilidade para a inversão de um retrato naturalizado de preconceito, exploração e subvalorização que grupos sociais e povos afroameríndios foram e ainda são submetidos. Foram muitos os retornos dos alunos em relação à riqueza de conhecer e vivenciar as manifestações da cultura popular. A seguir, alguns relatos de estudantes:

“Amei poder dançar os ritmos do coco e da ciranda, ritmos da nossa cultura que nos dá alegria e nos faz lembrar que o nosso povo é festivo” (Maria, questionário de avaliação da disciplina, 06/2017).

“Conhecer sobre diversas danças da nossa cultura, além de algumas delas como ciranda, coco e cacuriá no final me fez perceber (...) como nós não conhecemos e de certa forma estamos desvalorizando o que é nosso, são nossas raízes” (Daniela, questionário de avaliação da disciplina, 06/2017).

Aqui, percebe-se o quão essencial é a proposta decolonial dentro dos espaços de formação,

no sentido de desconstruir e reverter um retrato de domínio e desvalorização de saberes e modos de vida.

Antes de qualquer coisa, não se trata de um projeto comunista, que se apresentaria anticapitalista na essência, mas de um projeto emancipatório e libertador. (...) O projeto decolonial refere-se primordialmente à condição de libertação dos povos subalternos, reconhecendo sua autenticidade cultural, política, econômica e ideológica. Afinal, liberdade não tem preço, tem valor. (ANDRADE; REIS, 2018, p. 8)

A alegria, a troca, o bom astral e a disposição provocados pela experiência com as danças tradicionais brasileiras foram também percebidas pelos alunos, se fazendo presentes em diversos relatos. Além disso, a noção da desconstrução do corpo cotidiano no padrão de vida urbano-capitalista, provocada pelas danças, foi uma observação notável que também se fez presente em avaliações.

“Adorei aprender a dançar, trocar energias boas com a turma, sorrir bastante e cantar. Agora sei mais sobre as danças e também sobre esses povos” (Rodrigo, questionário de avaliação da disciplina, 06/2017).

Considerações Finais

Através da interdisciplinaridade e atravessamento de dinâmicas, tais como as leituras, debates, as práticas das danças tradicionais brasileiras, os jogos corporais e brincadeiras, torna-se transparente a demanda urgente e o potencial transformador na vida dos alunos em torno da reflexão e da atitude prática de valorização do corpo. A ampliação da percepção dos sentidos e da escuta corpórea, a alegria de se permitir expressar e cuidar de si são resultados gratificantes. Como seres vivos que somos, temos a necessidade de nos conectarmos com nós mesmos, com o outro e com a natureza, fortalecendo as relações abordadas pelas três ecologias, na contramão de uma sociedade que objetifica, domestica e tolhe a liberdade física e emocional.

Apreendi que nos comunicamos mais com o corpo que com as palavras (quer queiramos ou não). Me senti mais livre pra me expressar. Senti uma conexão maior entre meus colegas de turma e eu. Além de me sentir mais conectada a mim também. Senti calma... paz... alegria... (Fernanda, diário de bordo, de 2017)

O que mais me acrescentou foi a percepção que passei a ter sobre meu próprio corpo. Foram raras às vezes até então que eu havia parado para refletir sobre as questões que nos foram colocadas sobre o corpo, como sua desintegração com a mente, ou mesmo sua domesticação para uma sociedade que é treinada para os princípios do mercado, etc. (Daniela, questionário de avaliação da disciplina, 06/2017)

Uma vez criada a percepção crítica acerca da relação corpo-sociedade-educação, pode-se então abrir a possibilidade para novas perspectivas e reavaliações na prática que cada aluno também desenvolverá como educador. Aqui, o questionamento em questão está em torno do padrão disciplinar das escolas e também outros espaços pedagógicos, no sentido mais aprisionador da palavra *disciplina*; as construções de rotinas massacrantes que não respeitam as necessidades de cada corpo; o tolhimento das personalidades em nome de uma padronização de comportamento; a formação de indivíduos como instrumentos do mercado de trabalho e não como cidadãos, com a prática do cuidar de si, do coletivo e da natureza. A crítica a esse modo maquinal de tratar a palavra e o ofício da educação deve estar sempre presente e viva, constantemente despertada e provocada nos espaços de formação independente da faixa etária ou do coletivo envolvido.

As aprendizagens foram marcantes justamente por trazer em si uma dinâmica diversificada, estimulante. Infelizmente modificar o espaço da sala de aula não é algo fácil, mas imagino que agora podemos pensar formas diferentes de construir este espaço. (MARIANA, questionário de avaliação da disciplina, 06/2017)

Entender que não posso permitir que me abstenha de necessidades básicas do meu corpo (como beber água ou ir ao banheiro) para corresponder às expectativas do meu empregador e que se isso faz tanto mal a mim, para as crianças é muito mais. (BEATRIZ, questionário de avaliação da disciplina, 06/2017)

Neste artigo propõe-se a metodologia decolonial-teórico-brincante, somada às danças da cultura popular, como um meio de grande potencial para o processo de libertação do movimento e das relações ecológicas, somando assim a consciência corporal com a prática de saberes ancestrais, em espaços onde urge a abertura de novos horizontes democráticos, decoloniais e humanizados para o conhecimento.

Nossas práticas corporais me ajudaram a me sentir mais. Pude relaxar de forma plena, tive o prazer de ficar com os pés descalços numa aula. A sensação de liberdade e prazer é indescritível. Para mim foi tudo muito fácil. Aprendi que a cada caminhada tenho a oportunidade de me (re) construir enquanto sujeito. (Paula, questionário de avaliação da disciplina, 06/2017)

Pôde-se aqui levantar diversos benefícios que o contato com epistemologias da cultura popular brasileira proporcionaram no ambiente de formação, mostrando-se uma ferramenta fundamental para a construção da equidade cultural, emancipação e valorização da subalternidade, combatendo preconceitos estruturais e resultando em um reconhecimento de tais manifestações como práticas e epistemologias igualmente relevantes dentro da grande diversidade cultural brasileira.

Os trabalhos e dinâmicas corporais alinhados às danças tradicionais permitiram o acesso à entrega e liberação dos corpos, um olhar atento para a flexibilização de couraças físicas e mentais, estimulando a disposição para a fruição da energia corpórea e uma grande troca coletiva, em um processo marcado pela sua interdisciplinaridade. Guiado pelas relações ecológicas do cuidado consigo, com o social e com a natureza, estimulou-se um ambiente de maior contato, afeto e confiança, de desenvolvimento das identidades de cada um e, mais ainda, compreendeu-se o cuidado e o desprendimento do corpo como base para uma qualidade de vida cotidiana e ferramenta fundamental para a construção da educação.

O ambiente brincante propõe um espaço de pura troca, alegria e entrega, estimulando ainda mais a expressão dos corpos dentro de um processo onde não há julgamento, apenas a construção coletiva do brincar como um modo de (re)existir dentro dos processos de aprendizagem, em um movimento contracolônial.

Estas propostas aqui defendidas podem e devem ser estimuladas na educação escolar, universitária ou em outros espaços de formação. Todavia, provoca-se neste artigo a reflexão da urgência de espaços de para o questionamento, o debate e a desconstrução do corpo cotidiano e da inclusão de saberes e práticas da cultura popular na prática de formação de professores, sendo estes a peça de uma engrenagem fundamental da mudança para os futuros modos de se fazer e pensar educação.

Referências

ABREU, Martha. Cultura Popular, um Conceito e Várias Histórias. Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, p. 83-102, 2003. Disponibilidade em: <http://www.edufrn.ufrn.br/handle/123456789/761>. Acesso em: 10 set. 2020.

AYALA, Maria Ignez Novais. Cocos: Alegria e Devoção. Crato: Edson Soares Martins Ed. 2015. Os cocos: uma manifestação cultural em três momentos do século XX; p. 27-64. Disponibilidade em: <https://www.acervoayala.com/publicacoes/publicacoes-digitais/artigos/os-cocos-uma-manifestacao-em-tres-momentos-do-seculo-xx/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ANDRADE, Marcilea Freitas Ferras de; REIS, Maurício de Novais. O Pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico, Paraná, v. 17, n. 202, p. 1-11, mar. 2018. Disponibilidade em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070/21945>. Acesso em: 31 ago. 2020.

ASSEF, Katarina; TIRIBA, Léa. Corpos em Movimento nas Manifestações da Cultura Popular Brasileira. In: CADERNO DE RESUMOS DA VII SEMANA DE EDUCAÇÃO TANIA MARA TAVARES DA SILVA: UNIVERSIDADE E DEMOCRACIA - RESISTÊNCIAS EM TEMPOS SOMBRIOS, 5., 2017, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017. p. 308-311. Disponibilidade em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/2017AnaisVIISemanadeEducaoTaniaMaraTavaresdaSilvaUniversidadeeDemocraciaResistenciaemTemposSombrios.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. Corpoe subjetividade. In: O perceiver online. Periódico do programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas PPGAC/UNIRIO. v.3. n.2. ago-dez, 2011. Disponibilidade em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1918/1506>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. Nietzsche e o corpo. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p.144.

BOAL, Augusto. 200 Exercícios e Jogos Para o Autor e Não-ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1982.

CALLENDER, Déborah. Histórias da ciranda: Silêncios e possibilidades. Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares, v. 10. n. 1, mai. 2013. Disponibilidade em: https://www.researchgate.net/publication/276316139_HISTORIAS_DA_CIRANDA_SILENCIOS_E_POSSIBILIDADES. Acesso em: 18 out. 2020

CAVALIERI, Lucia.; MELLO, Tatiana de Freitas Ordonhes de ; TIRIBA, Lea Vargas. Notas de uma metodologia contracolonial teórico-brincante: encontros de educadores a 'qual' distância?. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 31, n. 66, p. 173-190, 28 maio 2022. Disponibilidade em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13478>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CHAUÍ, Marilena. Conformismo e Resistência, Aspectos da Cultura Popular. São Paulo: Editora Brasiliense S.A.; 1986.

CRUZ, Valter do Carmo C. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli, S. et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

FLORES, Maria Luíza; TIRIBA, Léa. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016. Disponibilidade

em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>. Acesso em: 28 jan. 2021

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

FUX, María. Dança, Experiência de vida. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial; 1983.

GRABOIS, André; TIRIBA, Lea; SIQUEIRA, Igor. Manifestações Populares e Educação Infantil. In: TIRIBA, Lea. Pre-Escola Popular: buscando caminhos, ontem e hoje. São Paulo, Editora Cortez, 2018.

GUATTARI, Félix. As 3 Ecologias. 11. ed. Campinas: Papirus Editora, 1990.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 34 p.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do Ensino de Teatro. 7. Ed. Campinas: Papirus Editora; 2008.

LAGO, Isabella Viggiano. Cultura popular em sala de aula: o estudo do gênero coco. Orientador: Pedro Aragão. Rio de Janeiro, 2011. Monografia (Licenciatura em Música. Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponibilidade em: <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/isabellalago.pdf> . Acesso em: 5 jan. 2021.

LOUREIRO, Maristela; LIMA, Sônia Albano de. As cirandas brasileiras e sua inserção no ensino fundamental e nos cursos de formação de docentes. DAPesquisa, [S. l.], v. 7, n. 9, p. 393-410, 2018. Disponibilidade em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13971>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LOWEN, Alexander. Amor e Orgasmo. 2. Ed. São Paulo: Summus Editorial; 1988.

MARCON, Telmo. CULTURA POPULAR E MEMÓRIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS. Trabalho apresentado no 28. Reunião anual da Anped, Minas Gerais, 2005.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. Ecofeminismo: teoria, crítica y perspectivas. Barcelona, Icaria editorial, 1997.

MIGNOLO, Walter D. DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA, PENSAMENTO INDEPENDENTE E LIBERDADE DECOLONIAL. Revista X, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

MOTA, Maria. Veranilda.; CAMPOS, Julio. Cesar. A energia corporal ressignificando as relações pedagógicas: lições de Reich para a educação. In: DAMIANO, Gilberto, PEREIRA, Lúcia Helena e OLIVEIRA, Wanderley. (Orgs). Corporeidade e Educação: Tecendo sentidos. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, Leonidas Henrique. Ciranda Pernambucana uma dança e música popular. Orientadora: Helena Maria Tenderini. Recife, 2007. Monografia (especialização em Cultura Pernambucana). Faculdade Fracinate do Recife. Disponibilidade em: <http://www.ladjanebandeira.org.br/cultura-pernambuco/pub/m2007n06.pdf> . Acessa em: 5 jan. 2021.

PLASTINO, Carlos Alberto. O primado da Afetividade. A crítica freudiana ao paradigma moderno. Rio de Janeiro, RelumeDumará, 2001.

RESENDE, Catarina. O que Pode um Corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro,

2008. Disponibilidade em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312008000300011&lng=pt&tlng=pt . Acesso em: 10 jan. 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos, Modos e Significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SCHAFER, Katia Bizzo; GUEDES, Adrianne Ogêda; TIRIBA, Lea. Infâncias Cariocas: uma experiência de formação em conexão com o corpo, a natureza e o empoderamento político. REVISTALEPH, [S.l.], v. 1, n.29, p. 132-146, 2017.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. Fogo no mato - A ciência encantada das macumbas. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018

SPINOZA, Benedictus de. Ética. Trad. De Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

TIRIBA, Lea. Crianças, natureza e educação infantil. 2005. [248] p. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2005a. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@1>. Acesso em: 11 fev. 2021

TIRIBA, Lea. Educação Infantil como Direito e Alegria. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018 a.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. 2005b. Disponibilidade em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt07.htm>. Acesso em: 30 jun. 2022.

TIRIBA, Lea. Pre-Escola Popular: buscando caminhos, ontem e hoje. São Paulo, Editora Cortez, 2018 b.

TIRIBA, Lea. Desemparedar em busca de uma pedagogia nativa - 'diálogos entre a filosofia de Spinoza e saberes dos povos indígenas brasileiros'. In: CRUZ, Gisele B.; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena A.; MESQUITA, Silvana (orgs). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas. XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Disponibilidade em: <https://www.youtube.com/watch?v=90>.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26 (83). Disponibilidade em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Recebido em 01 de julho de 2022.

Aceito em 29 de agosto de 2022.

