



REVISTA CAPIM DOURADO

Diálogos em Extensão

ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

DOI: <http://doi.org/10.20873/TRAINEXP>

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM DANÇAS POPULARES EM UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

TRAINING EXPERIENCES WITH POPULAR DANCES IN A UNIVERSITY EXTENSION PROJECT

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN CON BAILES POPULARES EN UN PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Bethânia Alves Costa Zandomínegue¹
Luiz Carlos Teixeira da Cunha²

Recebido 21/10/2024	Aprovado 07/01/2025	Publicado 17/01/2025
------------------------	------------------------	-------------------------

RESUMO: O objetivo deste estudo é compartilhar experiências formativas com danças populares vivenciadas em um projeto de extensão. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, que adotou a narrativa autobiográfica como referencial teórico-metodológico. Os dados foram obtidos por meio de registros em diário de campo, narrativas e imagens iconográficas. Entre os resultados destacam-se o protagonismo compartilhado entre os envolvidos, o reconhecimento das danças populares como instrumento fundamental para a formação cultural humana e a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Conclui-se que o diálogo com as culturas, por meio da produção de sentidos e significados, promoveu maior inserção e envolvimento dos participantes, evidenciando seu protagonismo e participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Culturas Populares; Narrativa Autobiográfica; Protagonismo; Educação Física.

ABSTRACT: The objective of this study is to share formative experiences with popular dances experienced in an extension project. This is a qualitative and descriptive study, which adopted the autobiographical narrative as a

¹ Doutora em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente na Universidade Federal de Goiás (UFG). bethania.costa@ufg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1106-3563>.

² Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor de Educação Física no Serviço de Atendimento à Pessoa Surda (SAPS) na Universidade do Vale do Itajai (UNIVALI). luiz.cunha@univali.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4747-9163>.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

theoretical-methodological reference. Data were obtained through field diary records, narratives and iconographic images. Among the results, the shared protagonism among those involved, the recognition of popular dances as a fundamental instrument for human cultural formation and the integration between teaching, research and extension stand out. It is concluded that dialogue with cultures, through the production of meanings and meanings, promoted greater insertion and involvement of participants, highlighting their leading role and active participation in the teaching and learning processes.

KEYWORDS: Teacher Training; Popular Cultures; Autobiographical Narrative; Protagonism; Physical Education.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es compartir experiencias formativas con danzas populares vividas en un proyecto de extensión. Se trata de un estudio cualitativo y descriptivo, que adoptó la narrativa autobiográfica como referente teórico-metodológico. Los datos se obtuvieron a través de registros diarios de campo, narrativas e imágenes iconográficas. Entre los resultados destacan el protagonismo compartido entre los involucrados, el reconocimiento de las danzas populares como instrumento fundamental para la formación cultural humana y la integración entre docencia, investigación y extensión. Se concluye que el diálogo con las culturas, a través de la producción de significados y significados, promovió una mayor inserción e involucramiento de los participantes, destacando su protagonismo y participación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Formación de Profesores; Culturas Populares; Narrativa Autobiográfica; Protagonismo; Educación Física.

INTRODUÇÃO

Como toda atividade humana, as danças sofrem as influências do seu tempo e se relacionam historicamente ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos (Garcia e Hass, 2003). No âmbito das culturas, as danças populares, apesar de sofrerem alterações conforme as mudanças sociais dos contextos históricos dos quais fazem parte, preservam vestígios de tradição que são transmitidos de geração em geração. Suas formas de expressão são carregadas de sentidos e significados que revelam os usos das culturas pelos povos que as praticam.

As danças contempladas pelo projeto de extensão Ritmos Populares do Brasil, são oriundas da cultura popular. Assumimos, com base em Certeau (2014), a



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

compreensão de cultura popular como “artes de fazer” o cotidiano, ou seja, as inventividades das pessoas comuns produzidas no dia a dia da vida em comunidade. Assim, a cultura popular se fundamenta na perspectiva da “produção de sentidos e significados” para os que dela se apropriam. Nesse sentido, é possível considerar que, nos mais diversos espaços sociais, os “praticantes do cotidiano” contribuem para a produção de culturas.

Podemos considerar as danças populares como uma forma de expressão das culturas produzidas historicamente pela humanidade expressas pela prática corporal. São manifestações carregadas de sentidos e significados produzidos a partir de um contexto histórico, cultural, social e político de produção, mas que continua a ser produzida. Segundo Guarato (2014, p. 66), as danças populares são manifestações potenciais que exprimem diferentes ritmos, que contam sobre a cultura, identidade e história de um determinado grupo. Elas “[...] abarcam não somente manifestações tidas como tradicionais, a exemplo do congado, maracatu, bumba meu boi, frevo, mas também aquelas que ganham forma no meio urbano”.

Entretanto, apesar do reconhecimento das danças populares como potenciais à formação cultural e humana dado o seu contexto de produção de sentidos e significados, elas possuem dificuldades de se consolidarem no ambiente formal de educação, onde muitas vezes, são praticadas apenas em datas comemorativas, deixando de lado o seu contexto significativo. Para Brasileiro (2010, p. 146), as danças populares na escola “[...] enfeitam, divertem, mostram uma realidade colorida e festiva, mas, comumente, sem nenhuma organização para seu estudo efetivo”. Para Abib (2006), quando as expressões de culturas populares aparecem nos currículos educacionais, assumem formas caricatas e superficiais.

Visando superar essa lacuna no trato concedido às danças que compõem o acervo da cultura popular brasileira, que o projeto de extensão *Ritmos Populares do Brasil* fundamentou suas ações. Além de promover a difusão das danças populares



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

por meio de experiências com a *práxis*, o projeto se dedicou a estudar essas manifestações, nas suas dimensões didático-pedagógicas e culturais. Nosso intuito foi contribuir para um ensino mais aprofundado e contextualizado dessas práticas, nos diferentes campos de atuação dos participantes.

O projeto Ritmos Populares do Brasil teve como principal objetivo atender a comunidade acadêmica e externa da Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis/TO, a partir do estudo teórico e prático das danças populares. Partimos do pressuposto de que a dança como conteúdo da cultura corporal enfrenta grandes dificuldades para se consolidar como objeto de estudo na formação inicial de professores de Educação Física, e nos campos de intervenção profissional, especialmente, a escola (Brasileiro, 2009; Nanni, 2003).

Nesse sentido, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é apontada como potencial às ações formativas no âmbito da universidade, especialmente, a extensão universitária, que assume um lugar de protagonismo nas ações destinadas à formação docente. A extensão possibilita uma melhor qualificação no âmbito profissional e contribui de forma significativa para a formação integral de discentes (Forproex, 2012).

Desse modo, o presente estudo de natureza qualitativa descritiva visa compartilhar, por meio da narrativa autobiográfica (Souza, 2007), as experiências com as danças populares na formação em Educação Física vivenciadas como bolsista do projeto de extensão Ritmos Populares do Brasil, durante os anos de 2019 e 2020³.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO PRESSUPOSTO DE FORMAÇÃO

Para conduzir este estudo, adotamos como base teórica e metodológica a

³ Em 2020, o Brasil e o mundo foram afetados pela pandemia do Coronavírus. Apesar de essa realidade ter impactado nas ações e estruturação do projeto de extensão, restringiremos o nosso relato às experiências vividas de forma presencial.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

narrativa autobiográfica (Souza, 2007). Nosso objetivo foi refletir sobre o percurso formativo, utilizando a 'escrita de si' e os relatos de nossas vivências. Nesse processo, buscamos destacar as experiências mais marcantes, a partir de nossas memórias e registros do que consideramos mais significativo. Ao narrar nossas histórias, trazemos à memória os acontecimentos mais relevantes. Essas lembranças se constituem elementos centrais, mobilizadores de reflexões e aprendizagens, que ocorrem assentadas em experiências vividas concretamente.

Em tempos cada vez mais acelerados, marcados por atividades automatizadas, rotineiras e caracterizados por profundas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, como as vivenciadas no século XXI, escrever sobre si e suas experiências demanda novas posturas, como as indicadas por Bondía (2002) ao abordar a relação entre experiência e sentido.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Compreendemos que, ao parar e narrar nossas experiências, somos conduzidos a um processo de revisita àquilo que se constituiu marcante em nós, de onde emanam saberes e conhecimentos essenciais à formação. Concordamos com Bondía (2002) e acreditamos no poder e na força das palavras. Acreditamos que as palavras determinam o nosso pensamento, pois “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Bondía,



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

2002, p. 21, grifos do autor).

Almejamos que a escrita de nossas experiências se constitua como um processo formativo na docência em que estamos inseridos, enquanto professores pesquisadores. Segundo Moraes, Nascimento e Lima (2020, p. 241),

Fazer com que os sujeitos pensem por si próprios e materializar seus pensamentos no plano da escrita pode se tornar um meio disparador para a construção de possibilidades formadoras e (auto)formadoras que desenvolve a sensibilidade, a reflexão crítica e até mesmo a tomada de consciência diante do que está pensando, fazendo ou dos percursos trilhados em sua trajetória de vida, do processo formativo, bem como da experiência e de outros movimentos capaz de transformá-lo e impulsionar a emancipação.

Conforme Ferreira, Prado e Aragão (2015), entendemos que escrever sobre nossas experiências nos permitirá refletir sobre nossa atuação no contexto da formação de professores e superar um dos principais desafios da educação contemporânea: a articulação entre a prática e a reflexão sobre a docência. Dessa forma, adotamos a narrativa como um elemento constitutivo da formação docente, na qual o professor (em formação) se torna agente do próprio desenvolvimento, através de um processo que conecta vida pessoal, experiências anteriores e o contexto onde essas vivências foram geradas.

O CONTEXTO

O projeto Ritmos Populares do Brasil nasceu de um desejo dos estudantes do curso de Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A proposta visava um maior repertório de conhecimentos acerca da cultura popular brasileira, especialmente, aquelas materializadas pelas danças.

Para organizar as ações pedagógicas, elaboramos um cronograma de intervenção que incluía diferentes ritmos e modalidades de danças populares. A escolha dos ritmos a serem estudados foi feita, inicialmente, levando em conta,



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

principalmente, as experiências prévias dos monitores do projeto. Quais vivências prévias com ritmos e danças das culturas populares esses monitores estariam dispostos a compartilhar? Novos ritmos eram inseridos a partir de estudos de caráter didático-pedagógico proporcionados pela professora coordenadora do projeto ou por outro professor convidado.

A valorização das experiências anteriores à formação inicial se constituiu elemento fundamental para introduzir nossas ações e assegurar que a formação docente se daria próxima da nossa realidade concreta como futuros professores. Autores como Nóvoa (1995) e Tardif (2002) destacam que a trajetória pessoal e profissional dos docentes deve ser reconhecida e valorizada, uma vez que a identidade docente é construída a partir de um conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida. Segundo Tardif (2002), os saberes dos professores são formados por diversas fontes, incluindo os saberes experienciados. Esses saberes resultam das práticas cotidianas, tanto na vida pessoal quanto nas interações profissionais e acadêmicas. Para Figueiredo (2004), as experiências sociocorporais dos acadêmicos de Educação Física influenciam diretamente suas escolhas no currículo, não podendo ser desconsideradas. Assim, concordamos com os autores ao afirmar que as experiências anteriores ao ingresso nos cursos de formação constituem uma base rica de referências, que podem enriquecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

As escalas de intervenção permitiam o protagonismo de cada monitor na condução das aulas. Essa forma de organização exigia que um dia da semana fosse destinado ao planejamento e estudo da modalidade de dança a ser ensinada, e outros dois dias para as intervenções. Assim, a segunda-feira era reservada para o planejamento das ações, com reuniões entre os monitores e a professora coordenadora. As aulas ocorriam nas terças e quintas. Nesses encontros, havia um momento dedicado ao estudo de materiais teóricos, proporcionando maior



REVISTA CAPIM DOURADO

Diálogos em Extensão

ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

embasamento para as aulas, além da discussão das propostas práticas. As reuniões destinadas exclusivamente à discussão teórica sobre o ritmo estudado eram abertas a outros participantes do projeto. Como monitores, buscamos incentivar os demais participantes a estarem presentes nesses encontros. A Figura 01 retrata um desses encontros no grupo de estudo. Nela é possível observar a professora coordenadora conduzindo um momento de reflexão e estudo com integrantes do projeto, estudantes de Educação Física da UFT e pessoas da comunidade externa.

Figura 01 – Grupo de estudo no projeto Ritmos Populares do Brasil



Fonte: Arquivos do Projeto.

A lógica do protagonismo compartilhado que subsidiou nossas ações é compreendida como dar tempo e espaço para que os diferentes sujeitos da ação (monitores, participantes do projeto, professora coordenadora) pudessem colaborar diretamente com o processo formativo através das trocas de experiências. Com base nesse pressuposto, foi possível maior flexibilidade às nossas ações e planejamento. Também assumimos o protagonismo compartilhado nas nossas intervenções por reconhecer a importância de se valorizar o contexto de vida de todos os envolvidos na ação pedagógica. Ao trazerem suas próprias histórias, experiências e realidades para o ambiente de aprendizado, o que está sendo



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

ensinado poderá produzir mais sentido dentro do contexto social e cultural onde a ação pedagógica acontece.

Os ritmos abordados nas aulas do projeto foram explorados, tanto do ponto de vista teórico (conhecimento histórico, técnico e cultural), quanto prático (formas de ensinar e executar os movimentos básicos). Entre as modalidades estudadas estavam o forró, o axé, a dança de rua e o samba.

Destacamos o caráter articulador que orientava as ações do projeto, associando ensino, pesquisa e extensão. As danças populares serviram como um meio de integração entre essas três dimensões. A partir das nossas práticas, buscamos conectar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas curriculares, especialmente as relacionadas à dança, cultura popular e didática. As análises e reflexões resultantes dessas experiências materializaram-se em produções artísticas, na forma de coreografias apresentadas em diversos eventos locais,⁴ além de trabalhos acadêmicos expostos em eventos científicos da UFT⁵. Com isso, as atividades do projeto foram compostas não apenas com foco nas vivências práticas, mas no potencial formativo dessas experiências, com foco no protagonismo dos estudantes.

Além de promover a difusão das danças populares por meio de vivências práticas, o projeto nos proporcionou estudar as manifestações rítmicas em suas dimensões culturais e didático-pedagógicas, associadas ao ensino e à pesquisa. Essa experiência contribuiu para nossa formação docente, promovendo um intercâmbio mais profundo e contextualizado entre saberes e experiências, tanto nas

⁴ Apresentamos a coreografia Ritmos Urbanos na I Mostra de Extensão do campus de Tocantinópolis. Apresentamos três coreografias no III Festival de Dança e Ginástica da UFT, ocorrido em dezembro de 2019. Ver em: <<https://sip2.uft.edu.br/index.php/es/ultimas-noticias/26690-iii-festival-de-danca-e-ginastica-da-uft-mo-vimenta-tocantinopolis>>.

⁵ Apresentamos em formato de pôster o trabalho intitulado: Projeto Ritmos Populares do Brasil, na I Mostra de Extensão do campus de Tocantinópolis e em forma de comunicação oral o trabalho intitulado: Projeto Ritmos Populares do Brasil em tempos de pandemia.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

práticas quanto nos fundamentos para a intervenção nos diversos campos de atuação profissional da Educação Física.

DANÇAS POPULARES

As danças populares são manifestações complexas que reúnem aspectos identitários significativos dos grupos que as praticam. Elas possibilitam, na prática, a articulação de diferentes linguagens (corporal, musical, artística, histórica, oral) e campos de conhecimento, contribuindo para a formação de professores que atuam com as culturas em contextos educativos diversos e plurais.

Os significados subjacentes às danças populares decorrem das mais variadas formas de expressão artística (vestimentas, músicas, gestos, cantos), oriundas da fusão de diferentes culturas, como a europeia, africana, árabe e indígena, aliadas às manifestações locais do contexto em que são criadas. Assim, conforme Certeau (2014), as culturas são plurais. Elas são produzidas a partir da relação de consumo e produção de bens culturais disponíveis. O “consumo produtivo” dos bens culturais, a partir dos diferentes usos e apropriações das culturas, produzem novas culturas, com base nos sentidos e significados a ela empreendidos (Certeau, 2014).

As danças populares podem ser vistas como elementos fundamentais para o conhecimento e a produção de novas culturas. Consideradas um fenômeno multifacetado que sugere uma abordagem multidisciplinar, as manifestações contempladas pelo projeto foram propostas de maneira a situá-las em suas particularidades, levando em conta suas diversas formas de expressão e propondo itinerários mais flexíveis para seus estudos e experimentações, em diálogo com o contexto local.

Para trabalharmos as especificidades das danças no processo de formação acadêmica fez-se necessário compreender seus delineamentos, enquanto práticas de representação simbólica, cultural e social dos povos, bem como atividades físicas



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

revestidas de conhecimento. Com base nesse entendimento, buscamos meios de conhecer essas formas de expressão de danças, nas diferentes dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais (Darido, s/d).

Na dimensão conceitual do conteúdo, estudamos a origem histórica dessas danças, suas características principais, refletimos sobre suas formas de ensino e aprendizado na escola. No âmbito procedimental, vivenciamos a prática dessas danças, o gestual, o ritmo, as movimentações específicas. Já, na dimensão atitudinal, refletimos sobre a relação cultura e educação, sobre como educar a partir e com as culturas populares, o respeito às diferenças e às tradições.

Nesse sentido, as danças populares foram apresentadas sob uma proposta que abrangeu diversas áreas do conhecimento, incluindo seu contexto histórico, cultural e a dimensão prática. As atividades propostas foram compostas não apenas com foco nas vivências práticas das danças populares, mas no acervo histórico-cultural relacionado a essa manifestação artística, visando despertar o interesse e identificação dos participantes. As narrativas abaixo expressam a relação dos participantes com as danças estudadas e evidenciam seus aprendizados, interesses e expectativas:

Através do projeto que abrange todos os ritmos, estou conhecendo várias culturas e estilos de danças diferentes, em relação às aulas de conhecimento corporal, foram além das minhas expectativas (Narrativa Participante 1).

O projeto tem trazido diversos ritmos e diferenciais. Cada aula é um incentivo para que a gente participe (Narrativa Participante 2).

O projeto tem se esforçado bastante para trazer novidades em todos os encontros (Narrativa Participante 3).

Com as aulas saio um pouco do meu cotidiano e me sinto bem aprendendo ritmos diferentes do Brasil (Narrativa Participante 4).



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

As danças oriundas das culturas populares são exemplos de manifestações que carregam as tradições, histórias e valores de diferentes comunidades, funcionando como poderosas ferramentas de educação e cidadania. No Brasil, por exemplo, danças como o samba, o frevo, o maracatu, o carimbó e o jongo trazem consigo histórias de resistência, luta e celebração das comunidades que as originaram. Ao serem incorporadas na educação formal, essas danças permitem aos alunos se conectarem com suas raízes culturais, além de promoverem o respeito e a valorização de diferentes tradições.

No projeto Ritmos Populares do Brasil, as danças populares favoreceram a integração entre ensino, pesquisa e extensão, ao despertar o interesse dos acadêmicos pela investigação e mediação pedagógica. A lógica do protagonismo compartilhado, que orientou as ações entre docente, monitores e participantes, foi enriquecida pelo diálogo com as expressões culturais dos envolvidos, manifestadas nas danças populares de seu interesse.

Entretanto, conforme Abib (2006), apesar do reconhecimento das danças populares como instrumentos importantes para a formação cultural e humana, elas possuem dificuldades de se consolidarem no ambiente formal de educação, onde muitas vezes, são praticadas apenas em datas comemorativas, deixando de lado o seu potencial transformador na criação de identidades e sentidos de pertencimento nos indivíduos.

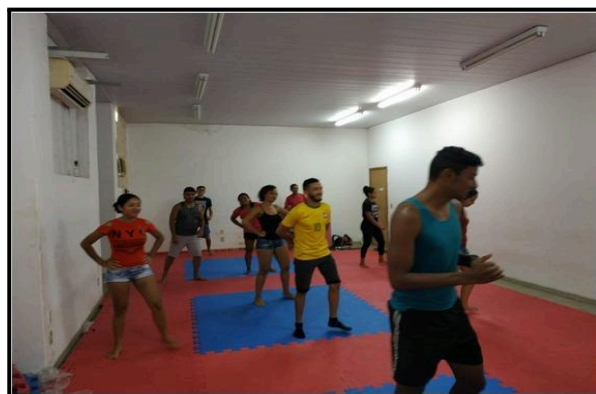
RELATOS REFLEXIVOS: EXPERIÊNCIAS E INFLUÊNCIAS NA AÇÃO DOCENTE

Nesse momento faremos o relato descritivo de algumas experiências significativas para nós. O exercício da narrativa de si permite que se faça uma análise das experiências e como estas influenciam nossas escolhas, arranjos metodológicos e na nossa própria ação docente. Concordamos com Nóvoa (1995, p.

25), ao afirmar que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Acreditamos que a escrita se constituirá como caminhos de formação, reflexão e aprendizados. Assim, com base em Clandinin e Connelly (2011, p. 27), neste estudo, “a narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência”.

O início de nossas intervenções foi marcado por muita insegurança, tanto da nossa parte, como monitores, quanto dos alunos participantes, que se mostravam muito tímidos nas aulas. Os movimentos corporais eram realizados com pouca expansão e expressão. As cabeças, geralmente, estavam baixas, com o olhar para o chão, os lábios apertados, sugerindo um sentimento de vergonha por estarem dançando. Alguns de nós, monitores, também esboçamos certa insegurança, especialmente na hora de demonstrar um movimento ou se dirigir aos participantes. A Figura 02 é um registro das primeiras aulas do projeto. Nela, é possível observar os alunos distantes do monitor que está à frente do grupo. Alguns participantes estão com braços apoiados ou retirados ao fundo da sala.

Figura 02: Aulas iniciais do projeto



Fonte: Arquivos do projeto.

Em um dos encontros, após a observação da professora coordenadora, fomos convidados a refletir sobre nossa postura enquanto professores, à frente de



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

uma 'sala de aula'. A professora nos chamou a atenção para o tom de voz, a forma de dar comandos para as atividades e a relação com os participantes. Uma das estratégias sugeridas foi promover maior participação dos alunos nas aulas, para que estas não ficassem centradas apenas nos monitores. Essa estratégia teve um impacto positivo, especialmente na aula com ritmos baianos (axé).

No início da aula, pedimos aos alunos que se posicionassem em círculo, de modo que todos pudessem se ver de maneira harmônica. Iniciamos com exercícios de alongamento do corpo e conversamos sobre o contexto histórico da modalidade. Após esse momento, ensinamos algumas movimentações corporais da cultura afro brasileira que representavam o ritmo Axé. Na sequência, realizamos a repetição dos movimentos de modo a promover o processo de assimilação e aprendizado dos passos da dança. Como estratégia para envolver os alunos a uma atitude mais participativa e propositiva, pedimos que os participantes realizassem uma pesquisa de movimentos relacionados ao ritmo estudado e que compartilhassem no próximo encontro.

O resultado dessa dinâmica foi muito satisfatório. Os alunos não só trouxeram sugestões de movimentos, como enviaram pequenos vídeos no grupo de *WhatsApp*, mostrando que estavam engajados com a atividade proposta. Ao trazerem esses resultados para a aula, notamos o quanto suas expressões corporais se evidenciaram. Alguns realizaram movimentações de rebolados, jogadas de cabelo, de cabeça, indicando uma superação da timidez na relação com o grupo. A continuidade desse processo culminou com a construção coletiva de uma coreografia.

Trabalhar com o Axé foi muito importante para nos fazer perceber a produção de sentidos e significados que permeia a relação com as culturas. As aulas com experimentações em grupos, fortaleceram ainda mais o aprendizado coletivo. Esta atividade promoveu a interação no grupo e permitiu que muitos alunos superassem



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

a timidez para dançar.

Na relação com as culturas populares, a produção de sentidos e significados é o que potencializa e orienta as ações. Os estudos de Zandomíngue e Mello (2014) evidenciaram o caráter educativo das culturas populares nas mediações das aulas de Educação Física escolar. De acordo com os autores, as culturas populares favorecem a valorização dos sujeitos como protagonistas dos seus próprios processos de socialização. O diálogo com as culturas, a partir da produção de sentidos e significados, promove maior inserção e envolvimento dos sujeitos com as ações, o que evidencia seu protagonismo e participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem. A análise dessas experiências nos mostra o quanto é importante a materialização de ações pedagógicas que considerem o protagonismo dos alunos no processo de construção do conhecimento e diálogo com as culturas.

Outra experiência significativa que gostaríamos de destacar ocorreu com a realização do trabalho com o ritmo forró. Elegemos, juntamente com os participantes, três estilos de forró para serem estudados no projeto que foram, o forró pé de serra, o universitário e o eletrônico.

Para cada um desses estilos buscamos trazer informações relacionadas ao contexto histórico, à postura e as movimentações básicas. Logo de início, percebemos que a maioria deles já trazia um contato com esse estilo. No entanto, muitos alunos apresentavam 'vícios' posturais e outros trejeitos nas movimentações da dança e condução do(a) parceiro(a). A partir dessas observações, iniciamos a intervenção com o forró. Da mesma forma, priorizamos um trabalho colaborativo com os participantes. Em todos os encontros, abríamos espaço para que sugerissem e/ou mostrassem movimentos e músicas.

O primeiro estilo trabalhado foi o Forró Pé de Serra, conhecido como tradicional, por possuir a presença de zabumba, triângulo e sanfona. As grandes referências deste estilo no Brasil são Luiz Gonzaga e Dominginhos. O segundo



REVISTA CAPIM DOURADO

Diálogos em Extensão

ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

estilo desenvolvido foi o Forró Universitário. Esse estilo surgiu em São Paulo, na década de 90, criado por um grupo de estudantes universitários. Por fim, apresentamos o Forró Eletrônico que surgiu nos anos 2000, com a implementação de instrumentos como o teclado, a guitarra e a bateria, sendo o mais atual da modalidade.

Observamos um significativo interesse e dedicação dos alunos nas aulas que trataram do Forró Eletrônico em relação aos anteriores. Consideramos que, assim como o estilo da dança e da música de forró foram se modernizando ao longo do tempo, as movimentações corporais também sofreram influências. Esta última modalidade trouxe movimentações mais aceleradas e dinâmicas realizadas através de músicas que estavam no auge. A identificação com o 'tempo vivido' expresso pelas músicas e danças veiculadas pelos meios de comunicação revelou a produção de sentidos e significados que envolviam os participantes.

A Figura 03 evidencia algumas de nossas aulas de forró, onde já é possível notar a maior interação entre os participantes durante as aulas.

Figura 03 – Aulas de forró



Fonte: Arquivos do projeto.

Dentre as reflexões que trazemos das experiências com o forró, destaca-se a aproximação nas relações de amizade entre os participantes e o envolvimento com



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

o ritmo vivenciado. Assim, como afirma Charlot (2000), é fundamental que o professor crie contextos que favoreçam a “relação com o saber” por parte dos alunos. Com base nas reflexões deste autor compreendemos que estabelecer relação com o saber não significa apenas adquirir informações ou habilidades, mas envolve uma dimensão afetiva e social. É o saber relacional que considera as relações interpessoais e contextuais na construção do conhecimento. Nesse sentido, o aprendizado não ocorre apenas de forma individual, mas de modo coletivo e colaborativo, onde as relações de amizade são valorizadas e enriquecidas pelas interações e diálogos. Como docentes em fase inicial de formação, percebemos a importância desse diálogo e da valorização das experiências trazidas pelos alunos como meios significativos para promover essa “relação com o saber”.

Segundo Bondiá (2002, p. 27), o saber da experiência é aquele “[...] que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. Compreendemos que cabe ao professor um olhar atento e uma escuta sensível às respostas dos alunos, sujeitos do aprendizado. À medida que se identificam com o processo desenvolvido, eles vivenciam experiências que constituem saberes significativos para si. Compreendemos que ao aproximarmos nossas propostas de ação, daquilo que produzia sentidos para os alunos (estilos musicais e de danças), favorecemos para que eles pudessem participar de forma ativa e comprometida ao longo do processo.

Outro fato marcante desse processo formativo com a extensão foi a conquista do novo espaço, a sala de dança. Consideramos se tratar de uma conquista, pois há tempos reivindicam um espaço mais apropriado para as práticas de dança. Acreditamos que o reconhecimento das ações e atividades realizadas pelo projeto aceleraram a conquista do espaço que já vinha sendo solicitado pela coordenação do curso. Recordamos a alegria que sentimos ao retornar das férias e receber a

notícia de que, finalmente, tínhamos o próprio espaço. A Figura 04 evidencia a sala de dança. É possível observar o espaço amplo, bem ventilado, com um armário para materiais e o aparelho de som.

Figura 04 – Sala de dança



Fonte: Arquivos do projeto.

A aquisição do novo espaço fortaleceu as ações do projeto que a cada aula recebia novos participantes. Também notamos que os alunos envolvidos se sentiram mais motivados a dançar no novo espaço. De acordo com Miller e Laszlo (2006), a sala (ambiente) é fundamental para a criação da cena (dança), ainda mais quando se trata da dança que provoca a pesquisa do aluno por meio da escuta do corpo, da improvisação e das sensorialidades do corpo presente.

Durante o projeto, cada monitor teve a oportunidade de aprofundar sua experiência docente ao conduzir aulas. Essa organização nos permitiu atuar como “professores pesquisadores” (Esteban e Zaccur, 2002), investigando a origem e características de cada modalidade e elaborando propostas de ensino. As reuniões de planejamento com a professora coordenadora ampliaram nossos conhecimentos, ao identificarmos processos de pesquisa e estratégias pedagógicas para as aulas. Assim, participamos ativamente da construção do “saber da experiência”,



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

observando “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e a partir disso propor nossas ações com a finalidade de promover campos de experiências para os participantes (Bondiá, 2002, p. 21).”

O processo de montagem das coreografias envolveu pesquisas para aprimorar alguns passos básicos trabalhados nas aulas do projeto. Exploramos o imaginário de cada participante, incentivando pequenas improvisações, nas quais executavam de forma autônoma os movimentos que criaram. Após a apresentação na mostra de extensão do campus, percebemos um maior engajamento dos participantes e a adesão de novos alunos ao projeto. Isso evidencia a importância de promover apresentações artísticas no trabalho com dança, proporcionando experiências significativas na relação com esse conhecimento.

O III Festival de Dança e Ginástica da UFT foi outro marco nas atividades do projeto e buscou articular ensino e extensão. Essa ação marcou a culminância dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas de dança e ginástica do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFT e no projeto de extensão. Além disso, o festival oportunizou a participação de alunos de escolas públicas do município que compartilharam suas produções de dança. A participação do Projeto Ritmos Populares do Brasil no Festival foi bastante expressiva. Durante os meses de outubro e novembro de 2019, nos dedicamos à preparação de coreografias, nas modalidades de axé, dança de rua e forró. Observamos no relato do aluno monitor, e na Figura 05, o quanto essa experiência foi significativa.



REVISTA CAPIM DOURADO

Diálogos em Extensão

ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

Para mim, a experiência como professor e dançarino foi muito significativa. Vivi os dois lados do processo. Ao mesmo tempo que era o monitor responsável por construir com o grupo a coreografia, era o participante das mesmas. Ao mesmo tempo que tinha que conduzir o grupo e orientar nos bastidores, experimentei a correria de sair de uma dança e me preparar rapidamente para outra (Narrativa L., monitor do projeto).

Figura 05 – Apresentação no III Festival de Dança e Ginástica da UFT.



Fonte: Comunicação UFT.

Conforme os objetivos iniciais do projeto, buscamos promover e consolidar o conhecimento de danças populares sob uma perspectiva multidisciplinar, enfatizando tanto a dimensão sociocultural, quanto o potencial para a atuação profissional na Educação Física. As propostas foram construídas preconizando “[...] a formação integrada à realidade social, levando em consideração a [...] articulação teoria-prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,” de modo que as danças populares foram os canais de mediação entre essas três dimensões



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

(Universidade Federal do Tocantins, 2016, p. 34).

CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, o ideal de Universidade é estabelecido pelo artigo 207 da Constituição de 1988, que preconiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988) e pela LDB (Brasil, 1996) que estabeleceu a extensão universitária como uma das finalidades da Universidade (Lei nº 9.394/96). Assim, as instituições de ensino superior devem trabalhar essas três dimensões de maneira equivalente. De acordo com Gadotti (2017, p. 2), “[...] a extensão deve influenciar o ensino e a pesquisa e não ficar isolada deles, da universidade como um todo e dos anseios da sociedade”. A Extensão deve promover a interrelação entre saberes e conhecimentos.

Diante desses pilares que orientam o perfil de formação das Universidades, é possível afirmar que estudantes engajados na graduação, que se dedicam às aulas, monitoria, iniciação científica, palestras, cursos extracurriculares e participam de projetos de extensão, tendem a construir um perfil profissional diferenciado para sua atuação no mercado de trabalho.

Entendendo que o conhecimento não é estático ou fragmentado, a educação acadêmica deve promover diálogos entre diferentes campos do saber. Como um espaço que estimula a criatividade e autonomia dos alunos, os diálogos interdisciplinares, inclusive por meio da extensão universitária, proporcionam um aprendizado mais significativo, articulando saberes essenciais para a futura vida profissional dos acadêmicos.

No âmbito da formação em Educação Física, destacamos a importância de um trabalho multidimensional, que inclua, de maneira significativa, o corpo e todo seu arcabouço de símbolos e signos sociais. Sobre essa relação, Dias (2009)



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

descreve que a articulação entre os eixos ensino, pesquisa e extensão na formação de professores pode conduzir significativamente para que ocorram mudanças nos

[...] processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos (Dias, 2009, p. 39).

Nesse sentido, a relação com a extensão, no âmbito da formação universitária assume, portanto, um novo lugar no currículo que não deve ser entendido como um “apêndice” do processo educativo. O currículo é resultado de um “caminho percorrido”, que implica na elaboração teórica e na *práxis* (Gadotti, 2017).

Observamos hoje o esforço das Universidades para curricularizar a extensão. Isso significa articular as ações de extensão ao longo do processo formativo e curricular dos estudantes. Esta iniciativa visa aproximar a Universidade da área de intervenção profissional, buscando superar alguns desafios decorrentes do distanciamento social entre aquilo que se ensina nos currículos e aquilo que é emergência na sociedade (Imperatore e Pedde, s/d).

A criação de projetos de extensão como parte das disciplinas deve surgir de diálogos entre professores, alunos e comunidades. Trabalhar com protagonismo, movimentos sociais, direitos humanos, esporte, cultura, lazer e formação continuada contribui significativamente para a formação acadêmica. Essas experiências preparam os alunos para os estágios, qualificando-os para a intervenção profissional e oferecendo uma percepção mais clara sobre a futura vida profissional. Por isso, projetos de extensão universitária são essenciais na formação.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estabelecido pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Entre as estratégias definidas, em consonância com a Política Nacional de Extensão, está:



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014, p. 74).

Segundo o Forproex (2012), a relação entre ensino e extensão exige transformações no processo pedagógico da Universidade. A produção de conhecimento deve contribuir para a melhoria das condições de vida da população. Assim, é fundamental avaliar o papel da Universidade na sociedade e o impacto da extensão, evidenciado pelo surgimento de novas linhas de pesquisa, estágios e cursos.

Com base nessas questões destacamos a importância da extensão universitária para o processo formativo de professores, especialmente, pela oportunidade de materializar o ideal de formação do curso. A experiência com a dança no projeto de extensão Ritmos Populares do Brasil contribuiu de forma significativa com a nossa formação em Educação Física, não apenas pela oferta de conhecimentos teóricos, mas pelas experimentações da docência, pelas idas e vindas do percurso formativo, na inter-relação com saberes acadêmicos, sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo compartilhar as experiências formativas com as danças populares vivenciadas em um projeto de extensão universitária no curso de Licenciatura em Educação Física, durante os anos de 2019 e 2020. Ao sistematizar essa narrativa, iniciamos um processo de revisitação aos saberes compartilhados, aos desafios enfrentados ao longo da formação e aos aprendizados adquiridos. Assumimos nosso papel de protagonistas desde a idealização do projeto de dança no curso da UFT Tocantinópolis, lembrando os significados e dificuldades das primeiras experiências docentes. Posteriormente, nos reinventamos, buscando



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

atender às demandas e interesses dos participantes, mantendo as atividades do projeto ativas.

Os resultados evidenciam a relevância das danças populares como um instrumento essencial para a formação cultural e humana, destacando o papel integrador entre ensino, pesquisa e extensão. O protagonismo compartilhado entre os envolvidos foi um dos aspectos mais significativos, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo com as culturas.

Ao explorar as danças populares no contexto da extensão universitária, observou-se que a produção de sentidos e significados por meio dessas práticas promoveu uma maior inserção e envolvimento dos participantes. Essa dinâmica não apenas fortaleceu a participação ativa dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, mas também evidenciou como a valorização cultural pode potencializar o protagonismo individual e coletivo no âmbito da formação docente.

Conclui-se que iniciativas que reconhecem e promovem o diálogo cultural são fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. Essas experiências reafirmam a necessidade de ampliar espaços para práticas culturais no ambiente educacional, contribuindo para a formação de sujeitos mais engajados, criativos e conscientes de sua identidade cultural.

A curricularização da extensão é essencial para integrar ensino, pesquisa e extensão na formação universitária. As experiências relatadas evidenciam a importância dessa articulação para o desenvolvimento profissional, especialmente na formação de futuros professores. Ressaltamos a necessidade de mais pesquisas que deem visibilidade às práticas extensionistas, destacando seu potencial transformador no processo formativo, especialmente na formação de futuros professores.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.1, n.1, p. 58-66, jan./ jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto-lei nº 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASILEIRO, L. T. **Dança-Educação Física**: (in) tensas relações. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 135-153, set./dez. 2010.

BONDIA J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, 2002, p. 20-28.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 19 out. 2024.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22ª ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: conteúdos, duas dimensões e significados. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2024. (p. 51 – 75).

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 37-52, ago. 2009.

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. A. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, M. T. ZACCUR, E. A. (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, L. H.; PRADO, G. V. T. ARAGÃO, A. M. F. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2827/1441>>. Acesso em: 19 out. 2024.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <https://proex.uneb.br/forproex>. Acesso em: 10 out. 2024.

GADOTTI, M. **Extensão universitária**: para quê?. 2017. p. 1-18. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2024.

GARCIA, A.; HAAS A. N. **Ritmo e dança**. Canoas, RS: Ulbra, 2003.

GUARATO, R. Por um conceito de danças populares. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 61-74, 2014.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. **“Curricularização” da extensão universitária no Brasil**: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. Disponível em: <https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizacao_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 19 de out. 2024. p. 1-10.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024

MILLER, J.; LASZLO, C. M. A sala e a cena: a importância pedagógica de processos criativos em dança e educação somática, **Caderno GIP-CIT**, a. 20 n. 36, 2016, p. 150-167.

MORAIS, J. S.; NASCIMENTO, F. S. C.; LIMA, M. D. F. As escritas de si e os efeitos mobilizadores da formação docente em narrativas (auto)biográficas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 232-247 jan/dez 2020.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NANNI, D. **Dança educação: pré-escola à universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SOUZA, E. C. de. **Proposta Pedagógica: história de vida e formação de professores**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Histórias de vida e formação de professores, **Boletim 1**, p. 3-14, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução nº 06 de 05 de abril de 2016** - Plano de Desenvolvimento Institucional Universidade Federal do Tocantins (PDI-UFT) 2016 – 2020. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/Bu0fAqZjT66B-rTgwt53LQ>>. Acesso em: 21 out. 2024.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C; MELLO, A. da S. **A cultura popular nas aulas de educação física**. Curitiba, PR: Appris, 2014.



REVISTA CAPIM DOURADO
Diálogos em Extensão

ISSN nº 2595-7341 Vol. 7, n. 3, Set-Dez., 2024