

Nos corpos da dança: a educação intercultural na formação de professores

In the bodies of dance: intercultural education and teacher training

Solange Mara Moreschi SILVA¹
Beleni Saléte GRANDO²

Resumo:

A pesquisa-ação, concluída em 2017, pautou-se na formação de professores com foco na Educação Intercultural e teve como tema articulador a educação do corpo e as Danças Circulares Sagradas, visando ao reconhecimento das diferentes culturas e práticas sociais, ao mesmo tempo em que possibilita ao grupo-pesquisador a identificação com a cultura local de Poconé, no Pantanal Mato-Grosso. Os dados evidenciam o necessário rompimento com a racionalidade que separa cognição, motricidade e imaginação nas aprendizagens que levam à sensibilidade para com o Outro na escola. A inter-relação entre culturas e saberes, potencializa a educação intercultural como prática social.

Palavras-chave: Corpo. Dança Circular Sagrada. Interculturalidade. Formação de Professores.

Abstract:

The action research completed in 2017, the training of teachers with a focus on Intercultural Education and had as its articulating theme the education of the body and the Sacred Circular Dances, aiming at the recognition of different cultures and social practices, at the same time as The identification of the local culture of Poconé in the Mato Grosso Pantanal. The data show the necessary break with the rationality that separates cognition, motor and imagination in the learning that leads to sensitivity to the Other in school. The interrelation between cultures and knowledge, potentiates intercultural education as a social practice.

Keywords: Body. Sacred Circular Dance. Interculturality. Teacher Training.

-
- 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa COEDUC. Focalizadora do Grupo de Dança Circular Sagrada Ciranda do Sol. Tel.: (65) 980196810. Email: <sol.mara12@hoptmail.com>.
 - 2 Pós-Doutora em Antropologia Social e Doutora em Educação pela UFSC, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC. <www.coeducufmt.org.br>. Email: <beleni.grando@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 527-548	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

A pesquisa investigou a potencialidade das Danças Circulares Sagradas para a formação de educadores na perspectiva da Educação Intercultural, tendo o corpo como lócus de aprendizagem e análise. Ao focalizar uma prática corporal nos pautamos no *movimento* que gera experiência humana e produz sentidos para a educação do corpo, que se constitui na relação com o Outro. A pesquisa foi concluída em 2017 e teve como grupo-pesquisador dez educadoras e educador de uma escola estadual no município de Poconé, região pantaneira (MORESCHI SILVA, 2017).

Como pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos Corpo, Educação e Cultura/ Universidade Federal de Mato Grosso/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (COEDUC/UFMT/CNPq), articulou-se ao projeto de extensão realizado em parceria com o Centro de Formação e Atualização de Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO/SEDUC-MT), e como pesquisa-ação, recorremos às entrevistas individuais, registro imagético do vivido e posteriormente análise com os colaboradores/dançantes, além da aplicação de questionário antes e depois das vivências e rodas de conversas. A análise dos dados foi orientada pela triangulação de métodos.

A proposta do COEDUC, desde a sua criação, em 2005, volta-se à formação e pesquisa com professoras e professores, tendo como centralidade a educação do corpo nas relações interétnicas e interculturais e por pressuposto que é no corpo que a cultura marca a diferença, desqualificando ou desvalorizando a pessoa por preconceitos étnico-raciais, especialmente na sociedade brasileira. Os estudos aprofundam as relações socioculturais conflitivas e valorizam as culturas locais e identitárias de grupos sociais marginalizados pela cultura hegemônica, eurocêntrica, adultocêntrica, branca, cristã e machista. A metodologia preferencial baseia-se na pesquisa-ação e na etnografia, pois parte-se da problematização das relações estabelecidas nos contextos educativos que negam os saberes, as identidades e as culturas das pessoas que estão na condição de aprendizes (alunos e alunas).

Nosso recorte da pesquisa para este texto busca evidenciar como a pesquisa-ação possibilita uma experiência de aprendizagem intercultural com um grupo de professoras, rompendo com as tradicionais intervenções pedagógicas que privilegiam a educação teórica e disciplinar nos cursos, sem reconhecer que cada pessoa é, antes, corpo em movimento, corpo aprendente e ensinante na relação com o Outro, por reconhecer e valorizar, em cada pessoa, sua cultura nos espaços e tempos das educações escolares em Mato Grosso.

Com Hall (1997, p. 16), compreendemos que “[...] Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido [...]”, por isso, a formação de professores é uma ação social que deve dar significado e sentido a partir de suas culturas e identidades, pois:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas [...] dão sentido às nossas ações. [...] nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. [...] eles constituem nossas ‘culturas’. [...] toda ação social é ‘cultural’, [...] expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1997, p.16, grifos do autor).

Assim, a formação proposta identifica-se com a cultura local, com a valorização dos saberes e práticas das crianças nos processos de educação da mesma forma que busca ampliar as referências de identificação na diferença, quando propõe a criação de novas práticas pedagógicas que visam superar as práticas hegemônicas monoculturais. Nessa perspectiva, acreditamos que a educação intercultural só é possível na medida em que pautada de forma intencional e metodológica no respeito à diferença e na aprendizagem com o Outro como fundante para a consciência de si.

No texto, nos propomos à discussão conceitual em diálogo com a problematização das relações entre saberes e identidades, considerando as educações inscritas nos corpos que ensinam como professores e que aprendem, como dançantes, novas práticas pedagógicas.

Entre outros autores que nos possibilitam o trabalho de pesquisa, elegemos especialmente interlocutores que nos auxiliaram na compreensão das Danças Circulares Sagradas (DCS) e seu potencial na formação de educadores, como Ostetto (2005), Bonetti (2013) e Wosien (2000); e com Grando (2004, 2014), aprofundamos sua dimensão de educação que se inscreve no corpo dançante para uma proposição intercultural.

No diálogo com os autores e os dados da pesquisa compreendemos que a prática pedagógica pautada nas DCS tem grande potencial de educação do corpo como experiência educativa intercultural, e que na dinâmica da cultura do professor que aprende com o Outro, quando toma consciência de sua identidade na diferença, reconhece seu papel na valorização das identidades e no respeito às diferenças das culturas das crianças-alunos.

Assim, temos por pressuposto o reconhecimento das DCS como prática social significativa capaz de expressar a educação intercultural em diferentes modos de ser e de viver, que fogem à lógica do pensamento racional ou de formação intelectual, mas traduzem a maneira como diferentes sujeitos constroem uma relação intercultural que respeita o Outro porque potencializa o diálogo e a convivência para promover o exercício da alteridade na sociedade.

Dançar e Educar: práticas sociais identificadas no corpo dançante

Presente em todas as sociedades, povos e culturas produzem e se reconhecem em suas danças. A dança é a única arte que não depende de nenhum elemento intermediário para concretizar-se, haja vista que o ser humano dançante é ao mesmo tempo criador e criação. Desde Mauss (1979 apud GRANDO, 2009, p. 41), as técnicas corporais são compreendidas como as formas “[...] como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos [...]”, e por essas formas de servir-se dos corpos em movimento, produzem suas culturas, dando-lhes sentidos e significados próprios a cada gesto, a cada expressão, daí essas práticas corporais, como produção cultural, serem passíveis de identificação na relação com outros corpos.

Para Wosien (2000, p. 18), “[...] a dança era o modo mais natural do homem harmonizar-se com os poderes cósmicos.” O movimento rítmico seria a chance para a compressão das leis que governavam as manifestações desses poderes, constituindo, dessa forma, um meio de estar em contato com a fonte da vida. Desde a antiguidade, dançar é uma forma de expressão, e o aprendizado dava-se por tentativas de imitar os movimentos da natureza. Nesse período, as danças eram o reflexo tanto da regularidade terrestre quanto celeste, sendo dançada em diferentes situações: momentos de alegria, sofrimento e medo, ou vinculada a momentos significativos da dinâmica da natureza que se amalgamavam como celebração da vida.

Tendo dançado como bailarino clássico e coreógrafo, Bernhard Wosien (1908-1986), que nasceu na Alemanha, estudou teologia, dança, história da arte e pintura, na Universidade de Breslau e na academia de artes em Berlim. Com sua inquietação permanente para conhecer, percebeu o sentido celebrativo da dança para as comunidades tradicionais e a alegria presente nessa prática social significativa.

Ao buscar aprofundar os sentidos das danças, Wosien (2000, p. 29) reconhece que desde os primórdios, a dança não é “[...] somente um caminho do encontrar-se-a-si-mesmo, mas também encontrar a comunidade.” Nela se expressam e se

experimenta momentos relevantes de celebração de ontem e de hoje, os ciclos de vida: nascimento e morte, passagens que marcam novos locais sociais (adolescente, adulto, velho, entre outras), enfim, momentos em que a dimensão humana se agrega à dimensão divina e seus mistérios.

Como esse inquietante bailarino reunia conhecimentos importantes, desde a infância com a música e as danças de sua localidade, ampliando seus estudos no campo das danças clássicas e constituindo-se em um grande pesquisador das tradições dançadas na época, nas décadas de 1950/1960, ao deixar os palcos, passou a colecionar especialmente as danças europeias.

A partir disso, começa a desenvolver uma pesquisa que busca ressignificar antigas danças, encantando-se com a riqueza que encontrava na simplicidade das danças como um elo coletivo e simbólico, e passa, com seus alunos, a coletá-las e reintroduzi-las na contemporaneidade. Ainda na década de 1960 visitou a Grécia, envolvendo-se com as possibilidades de a Dança Folclórica trazer de volta o sentimento de pertencimento comunitário e constatou que elas tinham algo a mais, uma sintonia com o silêncio, como uma oração, cujos acordes harmonizavam o espírito no corpo que dança (WOSIEN, 2000).

[...] nas formas mais antigas das danças populares encontrei o caminho para a meditação da dança, como um caminhar para o silêncio. Esta meditação tornou-se para mim e meus alunos uma oração sem palavras. Sintonia dos acordes harmônicos do espírito, do corpo e da alma (WOSIEN, 2000, p.117).

Wosien (2000) encontra na dança o que procurava: alegria, amizade, amor, consigo mesmo e com o Outro. Percebe que, ao dançar em roda, o dançante encontra sua alma. Uma possibilidade de caminhar com o Outro em comunhão, na unidade e na totalidade. Assim, com suas experiências entre as comunidades tradicionais, passa a transmitir, pela dança, trocas de saberes e reconhecimento das culturas nas experiências do dançar.

Como prática social que possibilita aprendizagens com coletividades, buscamos, a partir das experiências com esse movimento das DCS no Brasil há mais de quinze anos, recorrer a elas para promoção do que nosso grupo de pesquisa buscava, ou seja, uma prática educativa intercultural que possibilitasse a formação de professores para a consciência de si na relação com o Outro, e nisso, potencializasse novas práticas pedagógicas interculturais com as crianças nas escolas de Poconé, em Mato Grosso.

Aportes no caminhar metodológico

A *roda de diálogo* proposta por Freire (1996), inspirada nos círculos de cultura cujo foco é o exercício aprendente da fala e da escuta atenta sobre a reflexão do fazer educação, orienta o direcionamento à fundamentação de renovadas práticas educativas em construção coletiva. Estar em roda significa abrir-se para a cultura do Outro e ao mesmo tempo perceber-se historicamente inserido na própria cultura.

Em diálogo freiriano, buscamos com Passos (2010, p. 23) entender o conceito de cultura como uma: “[...] flecha humana e cósmica que aponta caminho para os sentidos.” Para vivê-la é preciso tecê-la, construí-la e reconstruí-la o tempo todo, com lágrimas, renúncias, marcas que se fixam no corpo-alma com alegrias e realizações. Para o autor, a cultura “[...] fica na cara, no corpo, na pele, no jeito, na forma anunciada [...]”, representando uma rede de sentidos, construída pelas nossas novas experiências, que nunca terá fim, pois:

[...] a cultura de um povo, nação, grupo, etnia, se destruída, os indivíduos não sobreviverão. Ela não tem salvo conduto, pois vive em nós, reiterada, dita nas nossas ações, gestos, sentidos de forma que, cada um de nós, estará inexoravelmente ligado a ela. Fora da cultura não há salvação. Os grupos, por isso, são muito cuidadosos no sentido de frear mudanças culturais trazidas por um único indivíduo. (PASSOS, 2010, p. 30).

O ser humano tem na cultura seu porto seguro: *A cultura é a casa da pessoa humana*, o lugar para voltar no fim do dia e encontrar abrigo, proteção, identidade, sobretudo “[...] quando permite que este mesmo ser humano se bata pela vida e pela liberdade” (PASSOS, 2010, p. 38). Uma cultura que permite a liberdade de ir ao encontro de outras culturas e voltar em si, sem perder a sua essência

Esse encontro entre culturas é descrito por Grando (2004, p. 43) como um entrelaçamento que se dá na relação estabelecida em situações de encontro ou de “[...] fronteiras interétnicas [...]”, como um espaço-tempo de encontro que a autora, metaforicamente, representa como um movimento que se dá como o de: “[...] franjas de uma cortina que se tocam quando balançadas pelo vento.” Ao mesmo tempo em que as franjas são fixas, cada uma ao varão que lhes mantém separadas da outra e lhes dá identidade, diferenciam-se, pois têm um lugar de onde partem e para onde retornam como *porto seguro* onde se identificam e tomam consciência de suas diferenças.

Para a autora: “[...] cada cultura mantém-se presa a sua parte, seu grupo, ao mesmo tempo em que é ‘tocada’ pelo contato com outro grupo étnico.” (2004, p. 43, grifo da autora), assim como:

[...] cada cultura expressa um conjunto de escolhas pelas quais se diferencia e que são aperfeiçoadas permanentemente, utilizando no tempo e no espaço, na ordenação da Terra e do cosmos, seu lugar nesse universo distinto e significativo, em que pesam as relações interétnicas e interculturais estabelecidas e os seus contextos históricos específicos. (GRANDO, 2009, p.22).

Nesses encontros entre culturas diferentes, Bennett (2016) reconhece a perspectiva intercultural, ao referir-se aos encontros num mundo globalizado em que se encontram pessoas de diferentes nacionalidades que estão cada vez mais conectadas. Esses encontros, ao contrário, não são meros encontros harmoniosos e sem conflitos, sem relações de poder e hierarquias e sem determinações econômicas que classificam e diferenciam, dando peso e valorando de forma muito diferente os grupos e culturas cujo acesso aos bens econômicos é menor.

No Brasil, por exemplo, a miscigenação de culturas de diferentes regiões do mundo e modos de ser não se deu ou se dá de forma harmônica e sem conflitos, como nos livros tradicionalmente utilizados nas escolas e expresso de forma preconceituosa e racista na prática pedagógica dos professores que não problematizam suas próprias referências étnicas e culturais.

Na escola, como nossas pesquisas têm demonstrado, nega-se a história do racismo e do preconceito, pois os próprios professores, de forma mais ampla, não se reconhecem com suas identidades étnicas como ameríndios ou afro-brasileiros, mesmo que seus corpos e suas práticas sociais sejam marcados pelas culturas que são negadas pelos bens de consumo e relações de poder na sociedade, que se reconhece branca, cristã e heterossexual. Nesse jogo de relações sem consciência de si, mesmo com o avanço no que se refere à invisibilidade do racismo e denúncia e punição ao preconceito, há evidentes divisões regionais, étnicas e raciais que marcam das mais diversas formas o cotidiano dos brasileiros e brasileiras.

Para Bennett (2016), diante da realidade brasileira: “[...] é necessário que as pessoas desenvolvam habilidades interculturais específicas para poder lidar com o diferente e poder viver em sociedade pacificamente [...]”, pois essa “[...] realidade virou objeto de estudo e acabou criando um novo campo teórico: a interculturalidade que estuda as culturas dos povos, do ponto de vista da interação entre as pessoas.” (2016, p. 2).

Embora admitamos que a constituição educacional do ser humano seja inerente aos processos culturais, políticos e econômicos nos quais estão inseridos, continuamos separando cognição, motricidade, sensibilidade, intencionalidade e imaginação na formação humana, devido, principalmente, aos excessos impostos pela sociedade contemporânea, centrada na racionalidade e na globalização, características que incidem diretamente sobre a diversidade e inter-relação das culturas em relação como a nossa.

Bennett (2016) defende que a configuração do pensamento intelectual da sociedade a respeito de concepção de bem viver, de preservação, de valorização e de manutenção das diferentes culturas se estabelece com a formação intercultural, e essa aprendizagem é essencial para que todos convivam em paz no mundo. Segundo ele, devido a nossas diferenças, nós “[...] tentamos converter a pessoa diferente para que seja igual a nós. Infelizmente, porém, se essa conversão falha, a história mostra que o ser humano parte para a saída mais simples, que é eliminar o povo culturalmente diferente” (BENNETT 2016, p.17).

Essa é uma realidade muito presente em Mato Grosso na atualidade, especialmente em relação aos mais de 40 povos indígenas que aqui vivem. Na direção oposta a essa realidade, pautada pela economia que se sustenta nos latifúndios e no agronegócio (soja e boi como dois produtos que se contrapõem ao reconhecimento da vida das comunidades indígenas), está o nosso trabalho voltado à formação de professores que possam subsidiar a leitura crítica dessa realidade e, principalmente, reconhecer, a partir do conhecimento, a relevância social, história e cultural dos povos indígenas.

Ao se referir ao contexto mato-grossense, Grando (2014) dialoga com Marín para afirmar:

A fim de compreender a constituição da pessoa neste contexto, recorro aos estudos que dialogam entre o ‘saber local’ e o ‘pretensamente universal’, a fim de, numa perspectiva intercultural, identificar possibilidades que possam responder aos problemas impostos pelo capitalismo atual [...] análise que permite descolonizar o saber e, conseqüentemente, o imaginário que o sustenta. (MARÍN, 2009, p. 128 apud GRANDO, 2014, p. 140-141, grifos da autora).

Com isso, nossa pesquisa pauta-se na compreensão de que a cultura indígena, ou melhor, as culturas indígenas, que de forma dinâmica garantem as diferenças e as identidades de cada comunidade e povo indígena, neste contexto sociocultural determinado pela economia capitalista, têm sido mantidas pela escola, em grande

parte delas e de seus professores, como expressão de uma cultura morta, vinculada ao período colonial. Carregada de estereótipos e preconceitos, sua abordagem na escola, quando é acessada, se resume a aspectos folclóricos e culinários e são sempre voltados ao índio do passado, pois assim, se o indígena atual estiver no corpo evidenciando sua contemporaneidade, com o uso de tecnologia, com o uso de vestimentas ou outros saberes e práticas mais próximas às dos demais brasileiros nas cidades ou campo, ele não é mais reconhecido ou aceito como parte da nossa história escolar.

Esse pressuposto é evidenciado quando analisamos que, mesmo com uma legislação que reconhece a diversidade da constituição do povo brasileiro, e em especial em relação aos povos indígenas, mesmo impondo uma legislação específica que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena em todas as escolas desde 2008³, a maioria das escolas ainda não é capaz de intervir com qualidade para mudar, ou ao menos desvelar sem reproduzir, as relações excludentes da sociedade, que privilegiam uma cultura elitizada e higienizada das relações interétnicas.

Ao analisarmos os diversos cursos de formação inicial e continuada de professores e professoras, nas mais diversas áreas do conhecimento, temos identificado que sua obrigatoriedade nos currículos não vem se efetivando na maioria dos cursos de formação inicial e contínua e, com isso, sequer os professores têm tido acesso aos saberes necessários que lhes permitam incluir os conteúdos das histórias e das culturas que dão origem às nossas identidades socioculturais e marcam na cultura nacional a presença dos mais de 300 povos indígenas, atualmente existentes no Brasil.

Diante do diagnóstico, o COEDUC vem desenvolvendo estudos em Cuiabá, desde 2013, e entre 2005-2011 na região de Cáceres, tendo por referência a cultura local, ou ainda, a cultura na qual se inscrevem as relações com a história local, principalmente a partir da pesquisa. Assim, buscou levar nas formações as culturas e identidades negadas e inviabilizadas nos livros didáticos e no imaginário social.

3 A Lei 11.645/08 versa sobre o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, ressaltando a sua importância na formação da sociedade brasileira, e tornando-a obrigatória e trabalhando com relações de sentido em si mesmo. No bojo das relações cotidianas educacionais, o que tem sido registrado são falas preconceituosas dos próprios sujeitos, como apontam pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores integrados ao COEDUC, justificando ainda mais a intervenção dos mesmos na formação de professores e na proposição de novas práticas educativas nas escolas. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

Por isso mesmo, nesses dois contextos, os conteúdos foram à história e cultura bororo, assim como às danças tradicionais e manifestações da cultura local religiosa, desvendando-as em seus sentidos e significados com as matrizes étnico-culturais, que evidenciam a presença e o pertencimento da maioria da população local, à herança ameríndia, ou melhor, à história e cultura bororo, em Cuiabá, e Chiquitano, em Cáceres, pois essas são as raízes históricas do local que foi e é antigo território, assim como da população e da cultura, marcadamente por suas tradições indígenas.

A proposta parte do reconhecimento de que, para promover a educação intercultural, faz-se necessário aprender a (re) conhecer criticamente as diferenças culturais e a relacionar-se com outras formas de ser no mundo de forma positiva e construtiva, o que é hoje um parâmetro central na educação de pessoas que procuram mecanismos para inferir sobre o fenômeno educativo. Trata-se, segundo Marin (2009, p.141), de assumir o desafio epistemológico do reconhecimento da existência de outras visões de mundo e de aceitar outras formas de construir conhecimento, pois para o autor: “O idioma é o espírito e veículo da dimensão afetiva [...]” de todas as culturas: “Reconhecer que os ‘outros’ também possuem conhecimentos é admitir o valor e a pertinência de suas culturas [...] outorgar-lhes uma posição de interlocutores.” Uma premissa fundante “[...] para construir o diálogo intercultural, como fundamento democrático da educação” (MARÍN, 2009, p. 141, grifo do autor).

Pensar numa educação para a sociedade brasileira implica reestruturar o sistema de atitudes em cada um de nós, por meio das representações que temos dos outros, no viés da interculturalidade: “[...] implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas [...]”, implica em formar professores capazes de “[...] contribuir para a construção também de crianças interculturais, que possam comunicar-se e respeitar-se [...] capazes de pôr em prática pedagogias da divergência e não apenas de convergência” (VIEIRA, 1999, p. 68).

O compreender e o fazer tornam-se mais amplos quando experimentados no corpo. Também pelas sensações e saberes que não estão escritos nos livros, mas que por meio das imagens, das músicas, das danças e das experiências vivenciadas no corpo, as quais sinalizam à construção de estratégias necessárias para currículos interculturais com possibilidades de aprofundar estudos e problematizar nossas diferenças, educando o olhar para o diferente.

Nessa direção, nos pautamos nas Danças Circulares Sagradas para desenvolver a pesquisa-ação, pretendida num processo de formação de educadores que possam potencializar a educação intercultural em suas práticas pedagógicas.

Wosien (2000, p.64) afirma: “[...] a dança educa o homem como um todo, e isso hoje é uma teoria amplamente reconhecida e já aplicada em muitos lugares

como um meio funcional.” Pedagogicamente, a dança “[...] exige adaptação e integração, cria equilíbrio e libertação, dá asas à fantasia, relaxa e solta [...]”, por isso oferece variedade à educação (p. 64). O autor evidencia que a dança oferece um campo altamente funcional. “A dança é uma oferta desta ordem. Onde pessoas dançam umas com as outras, elas se educam e se formam a si mesmos” (WOSIEN, 2000, p. 64).

A Dança Circular oferece, então:

[...] o desenvolvimento do movimento, do espaço de execução dele, do ritmo, da ordem, da expressão da música e do movimento, da referência espacial, da referência do eu e do parceiro, da referência da comunidade, num plano mais elevado do ser. É um fazer mais pleno de sentido e destacado do cotidiano, no sentido do festivo e, com isso, direcionado para o próprio ser. (WOSIEN, 2000, p. 65).

Vivemos, seguramente, um momento de profunda revisão da educação com a retomada da percepção de um ser humano integral, e, nesse sentido: “A Dança Circular Sagrada salta a lógica da lógica da modernidade, ela vem como movimento de contracultura, visto que o corpo se movimenta em outra lógica e estrutura da sociedade [...]”, pois para Bonetti (2013, p. 337) é muito importante discutir e explicitar essa totalidade humana da experiência.

Com isso, reafirmamos a relevância da articulação entre as práticas pedagógicas e a pesquisa-ação que possibilita aos professores, cujas práticas se busca superar, a sensibilização de si para que avancem em suas humanizações, e é no corpo/pessoa que essa é possibilitada, especialmente quando ele se reconhece igual e diferente. Na formação de professores: “O caso não é de sustentar a velha distinção entre pensar e fazer ou entre teoria e prática [...]”, nem buscar a solução desta dicotomia com “[...] mais um conteúdo racionalizante [...]” no currículo (OSTETTO, 2005, p.232).

Em nossa pesquisa, as DCS trazem grande contribuição para o sistema educacional científico, uma vez que, inseridos na sociedade contemporânea, vivemos consideravelmente angustiados por uma separação interior, pela perda da unidade entre espírito, corpo e mente. É urgente salientar a necessidade de: “[...] delinear uma Pedagogia que abranja o inconsciente, pois, no sentido de uma ação, a dança é menos pedagogia (como disciplina científica), mas, sobremaneira, formação humana” (WOSIEN, 2000, p.74).

A Educação do Corpo e a Formação para a Educação Intercultural

A potencialidade das Danças Circulares Sagradas na Formação de Professores, tendo como veículo a educação do corpo, surge justamente na perspectiva de oferecer a oportunidade a esse corpo de *experimentar*, observar o que acontece quando nos permitimos ser tocados pela cultura do Outro. Para Bondía (2002, p.21): “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.” Longe de ficarmos restritos apenas ao que nos acontece, além disso, significa refletirmos sobre como lidamos com essa experiência.

Ostetto (2005, p. 226) desenvolveu sua pesquisa sobre a influência da DCS em processos formativos de educadores para compreender o percurso pedagógico que a pesquisa se propõe sobre as diversas possibilidades de: “[...] recriação da pessoa, na coragem de encarar a roda e a aventura que cada dança poderá ativar [...]”, em si mesmo, e conclui:

Aceitar o convite da dança é, sem dúvida, uma passagem, a entrada por um portal que conduz a pessoa para si mesma, para territórios distanciados, mas extremamente próximos de si. [...] A dança tira-nos do lugar, mostrando outros lugares em nós e no mundo. A coragem e a disposição de entrar na roda, aceitando os limites do corpo e muitas vezes a estranheza dos passos e música, é ponto de partida fecundo para o desprendimento e abertura da pessoa para outros universos. (OSTETTO, 2005, p. 226).

Nessa pesquisa, a autora nos remete à reflexão sobre os processos formativos por meio da dança, não como mais um conteúdo para inserir na grade curricular de uma escola, mas como uma proposta que envolva um conjunto de experiências e nos ajude a elaborar outros modos de conhecer, modos esses essenciais no sentido da qualificação das sensibilidades.

Nossa opção metodológica com e pelas danças vivenciadas nos corpos durante a formação pautou-se no espírito comunitário que as DCS promovem, pois na educação, possibilitam aos educadores entenderem melhor as manifestações tradicionais, os hábitos, os costumes e as peculiaridades das culturas locais marginalizadas pela escola.

Também Rodrigues (1998, p. 45) reforça a relevância da dança como prática social que educa, pois: “[...] quando se dança a dança de todos os povos, cria-se

uma nova identidade cultural universal, onde se vivencia a ideia da Unidade do mundo, e se trabalha de forma incessante pela Paz.”

Esses estudos aliam-se aos de Grandó (2004, 2014) e possibilitam compreender a dança como prática corporal que se relaciona aos processos de educação do corpo a fim de não só expressar ao Outro uma identidade e cultura, mas compreender que a dança educa a pessoa porque educa o corpo.

A dança como linguagem implica diálogo com o mundo, sobretudo pelo reconhecimento e valorização desses corpos que habitam os espaços educacionais:

[...] infinito universo de configurações corporais que cruzam e atravessam nossas salas de aula em seus biótipos, etnias, gêneros, orientações sexuais, idades, classes sociais etc. A aceitação, a valorização e o respeito às diferenças são sem dúvida requisitos sem os quais qualquer tipo de ação pedagógica e/ou artística possa se viabilizar de forma íntegra e ética. (MARQUES, 2011, p. 33).

A corporeidade como elemento de construção social rompe padrões comportamentais e condicionamentos que possam gerar bloqueios para novas aprendizagens. O papel social da dança transcende os corpos que dançam; corpos esses que atuam como fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos. A dimensão dos corpos que dançam, pela experiência de Marques: “[...] se presentificam em nossas salas de aula, com pensamentos, percepções, sensações, atitudes, ideias e posicionamentos em constante diálogo com a arte e com o mundo” (2011, p.32).

Ainda nos defrontamos com muitas dificuldades que resultam, com certeza, dos preconceitos que vêm impondo novos valores aos tempos atuais, a partir da disseminação de uma mentalidade materialista e imediatista, o que acaba por obstruir o desenvolvimento de um trabalho integrativo, no qual sejam privilegiadas todas as dimensões do ser humano. Dentre essas, o corpo parece esquecido.

O ser humano acaba tendo a sensação de sofrer uma perda de unidade, em que a mente, o corpo e a alma já não estão em sintonia. Há um perigoso desequilíbrio entre razão e consciência. Nesse sentido, a DCS amplia a capacidade motora e postural, desbloqueia os movimentos enrijecidos do corpo e recria possibilidades para a reorganização do equilíbrio tanto interno quanto externo porque, além de expressar tanto a gestualidade da vida, traduzindo sonhos e exercitando sentimentos e imaginação, também exercita o corpo orgânico com todas as possibilidades da totalidade do ser.

Para Ossoona (2011), a mistura entre razão e sensibilidade, desenvolvida pelas Danças Circulares, proporcionada tanto pela consciência corporal quanto pelos

movimentos, é essencial para atingir a compreensão dos processos intuitivos. Esta linguagem não verbal contagia o corpo e exterioriza a alma.

A música faz elo com a dança nesse processo lúdico em que estão envolvidos os sujeitos dançantes. “Quando se relaciona a linguagem musical com a linguagem corporal, vemos uma reação sobre a conduta do ser humano participante da roda” (OSSONA, 2011, p.46). As pessoas que participam desse processo acabam por demonstrar uma melhor relação consigo e com o mundo que as cercam

A linguagem de movimento do corpo surge do silêncio. O corpo que dança e que se educa pela dança compreende a sua vivência na história dos antepassados e incorpora sua sabedoria. Bernhard Wosien (2000) acredita que, com a dança, o homem consegue exteriorizar os atos primitivos da alma, desde o medo até a entrega libertadora. Ele salienta em seus estudos que o corpo é um caminho para a meditação ativa, um lugar de tensões, respirações, inspirações e relaxamento, e que, ao mesmo tempo, ele pode ser templo, moradia e instrumento na conexão do *eu interior* com o *eu exterior*.

Conforme Sampaio (1998), nossa sociedade educacional apresenta movimentos automatizados, desordenados e vazios de conteúdo. Diferente de épocas arcaicas, quando se educava o corpo pela dança e pelo canto nas histórias reais e nas tradições recontadas de geração para geração, pois ao dançar comemorando a vida da comunidade de forma festiva e em conexão com as divindades, esse momento coletivo: “[...] Representava um momento de Educação no seu sentido mais amplo, uma educação que abrangia tudo e todos, revestida de significado e de qualidade de vida” (SAMPAIO, 1998, p.103).

Assim, por intermédio do corpo em movimento, a DCS, atividade que inspira e motiva a expressão de sentimentos nobres e profundos, evidencia ao homem ocidental, acostumado a buscar o ponto máximo na razão das coisas, reencontrar seu ritmo interno e, para tanto, seu equilíbrio é fundamental. Nisso, há uma possibilidade de que, como membro de uma sociedade em construção, possa organizar e compreender o mundo, a realidade e o seu próprio ser, em constante transformação.

Ao propormos a formação na perspectiva da Educação Intercultural, nos pautamos na perspectiva de que na ação e no vivido é imprescindível evidenciar o educador na busca e no encontro com o Outro, que, por ser diferente, é igual.

Nessa direção, o grande desafio da formação de professores, como afirma Paulo Freire (1987), é repensar e ressignificar a própria concepção de educador em uma dimensão humana. Para o autor, o ser humano, como um ser inacabado, é um ser em permanente processo de educação, mediatizado por seus pares no mundo, autoconfigurando-se responsável pela mediação entre culturas em uma relação de contextos sociais e políticos, pelo fortalecimento ou questionamento de

ideias e valores e que expressem uma visão crítica humanista. Assim sendo, a “[...] humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1987, p. 32).

É na prática dialética de escutar e refletir sobre seu lugar no mundo, também construído pelos elementos culturais, que há a passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica, da qual carecem os educadores para se tornarem sujeitos do seu próprio processo educativo e de sua história (FREIRE, 1987).

Compreendemos que as relações pessoais são marcadas por essa transitoriedade, e que os espaços educativos são de locais de formação integral do ser humano. Entender a arte como linguagem é colocá-la no centro de um debate acerca de como o ser humano comunica-se, ou seja, de que maneira ele afeta e é afetado por meio da apropriação e usos dos códigos diversos que nos constituem como sujeitos de linguagem.

Quando trabalhamos com a educação do corpo, lidamos com práticas que não são homogêneas e marcam espaços e tempos tão diferenciados quanto carregados de significados:

[...] o corpo é uma totalidade complexa que produz sentidos e conceitua a vida a partir dos vínculos que estabelece com outros corpos no mundo dinâmico construído simbolicamente [...] não cabe na lógica disciplinar ou cultural [...] estabelecidas dentro e fora de mim [...] as complexas conexões necessárias para eu me vincular corporalmente ao mundo pela educação que me leva a me reconhecer na cultura que também se produz em mim. (GRANDO, 2014, p.144).

Desejamos alcançar o Outro no universo da cultura por meio da centralidade que reconhecemos no corpo para apropriação do mundo e a consciência de si mesmo e, nele, expandirmos nossa vivência para além dos limites estabelecidos por nossa individualidade, acrescentando a ela a visão e experiência do coletivo, de um ponto de vista novo, o ponto de vista intercultural.

Como recorte, trazemos uma das categorias da pesquisa, a fim de evidenciar como, pelas danças do Outro, potencializamos esse reconhecimento de si e promovemos a interculturalidade com o grupo pesquisador.

Dançar os ritmos da vida

A questão que orientou esse recorte da pesquisa busca refletir sobre a importância do Movimento das DCS, constituída nesta pesquisa como potencializadora da interculturalidade: dar as mãos e estar presente com o Outro, que é diferente de mim, em uma roda de danças com músicas de povos que não conheço, e ainda: se reconhecer e se alegrar com isso pode me levar a reconhecer uma dimensão intercultural?

Dançar em roda, como propõe o Movimento da DCS, está diretamente ligado à possibilidade de autoconhecer-se e de autodesenvolver-se. Sobretudo, na ampliação dos horizontes culturais e na transmissão de novos conhecimentos herdados por essas culturas. Porém, não se trata apenas de evolução pessoal, pois a conotação intercultural vinculada às DCS vai mais além: ela desencadeia uma nova ética diante da vida, de forma que comportamentos e posturas são ressignificados para o encontro consigo e com o Outro, de maneira integral.

Compreendemos que as Danças Circulares Sagradas são também um espaço de criação do sujeito, como forma e manifestação de culturas diversas que trazem em seu bojo o compromisso social de uma reflexão em suas vivências coletivas. Para além de exercitar o olhar atento ao Outro com quem se dança ao lado, nessa prática social do dançar se preza, sobretudo, o compromisso com o Outro a fim de compreender os significados de suas culturas, baseando-se no diálogo e na valorização das diferenças existentes no grupo que dança junto.

As marcas culturais que nos corpos permaneçam, numa perspectiva de educação intercultural, buscam levar os indivíduos à percepção consciente da função social que exercem na construção da autonomia e da alteridade dos dançantes.

A cultura dominante vai, gradativamente, se impondo, se infiltrando sobre as demais e determinando os modos de viver de outras culturas, tornando-as todas simétricas. A prática das Danças Circulares Sagradas propõe justamente a experiência coletiva em reconhecer as diversidades interétnicas e pluriculturais e tecer a convivência com elas.

Uma das dançantes relata que nunca imaginou dançar tantas músicas de países tão diferentes e conhecer um pouquinho dos ritmos das suas culturas:

Foi gratificante perceber que pelas danças podemos aprender a lidar com o diferente. Às vezes a canção não agradava de primeira, mas depois entendia que era a cultura, o jeito de ser de outra pessoa, então passa a respeitar. (DançanTrês).

A experiência que começa na vivência corporal transcende para a *roda da vida*, como lugar dos reencontros, lugar de reconhecer-se como sujeito potencialmente criativo, participativo e explorador de novos caminhos a partir da diversidade das culturas expressadas pelas danças dos diversos povos.

Os registros apresentados nos permitiram traduzir os sentidos e significados da experiência de educação do corpo vivenciada na pesquisa, pois observamos que ela, promove o diálogo com os referenciais que contribuíram para a compreensão de como essa educação é possível, bem como possui potencial de transformação das pessoas no sentido de adotar uma postura intercultural em relação ao Outro no mundo.

Além do estudo das educações interculturais do corpo educador, a pesquisa abriu possibilidades de investigação desse corpo dançante que traz na memória a *Dança dos Mascarados*, uma dança tradicional pantaneira, lócus da cultura local na qual se inseria o grupo pesquisador. O corpo dançante das professoras, potencialmente, reconhece os conflitos interétnicos e preconceituosos vividos na cidade de maioria ameríndia e negra, marcada pela religiosidade em rituais sagrados e profanos.

No processo formativo desse grupo de educadoras e educador, a Dança Circular pôde reunir componentes que foram transmitidos pelas músicas e pelos costumes da comunidade, em manifestações que, além de informar fatos mitológicos e épicos, também se pautaram no pensamento mítico religioso, retratando a vida simples dos camponeses de diversos países em suas atividades diárias de pesca, plantio ou colheita. Esses elementos da vida prática, identificados nas diferentes danças pelas culturas distantes, levaram as/o dançantes a reconhecerem retratos da vida do pantaneiro, que em muitos momentos é são negados na cultura urbana, mesmo que interiorana, da qual partilham no cotidiano. As/o dançantes se reconhecem a partir da reflexão que o corpo traz pela experiência com oficinas das Danças Circulares Sagradas, pois compreenderam que esses sentidos são criados e recriados em cada ritual vivido na Dança dos Mascarados.

Durante a pesquisa, observamos na cultura de uma comunidade a reconstrução contínua de significados que cada grupo social adquire quando partilhados seus saberes, suas práticas e suas identidades, especialmente quando dela nos diferenciamos, ao mesmo tempo em que nos identificamos por suas dimensões corporais, ritualísticas, sagradas, a exemplo da Dança dos Mascarados, que, até então, não tivera o sentido e significado partilhado pelo grupo pesquisador.

Esse sentimento de doação e identidade coletiva se evidenciou durante a pesquisa e, ao final, o grupo pesquisador faz questão de registrar e dar visibilidade a todas as dimensões conflitivas e significativas que os fizeram apreender e partilhar uma perspectiva intercultural que educou a si. Por isso mesmo, foi levado para além da pesquisa, para as salas de aulas de cada uma das nove professoras e do professor que compuseram o grupo-pesquisador.

Algumas considerações

Podemos concluir, assim, que nossa pesquisa vai ao encontro do que fundamentam os estudos de Wosien (2000) sobre o sentido de reviver as danças em rodas dos povos antigos, pois ao serem reintroduzidas na contemporaneidade criam a possibilidade de uma dança coletiva e simbólica na qual o indivíduo reatualiza seu sentido humano de pertencimento comunitário e redescobre novas possibilidades de conectar a si mesmo e ao Outro, distanciam-se de padrões tipicamente mecanicistas, mercantilistas, racionais e individualistas. Padrões que, no contexto da educação escolar atual, excluem crianças, jovens e adultos dos seus potenciais de aprendentes, mas, mais que isso, os destituem de pessoas capazes de ensinar e educar-se com o Outro, inclusive com o professor, pois ele não os reconhece como iguais em potencial cultural humanizante.

Ao analisar os elementos presentes na cultura de um determinado povo a partir de sua prática corporal mais expressiva (a dança) é possível reconhecer a sua forma de viver e dar sentido à vida coletiva. Com eles, se estabelece um diálogo intercultural, tendo por resultado a produção de saberes com tempos e espaços diferenciados, como são os corpos que, ao dançarem sua dança, representam o Outro até então desconhecido. Na dança do Outro, na observação de sua manifestação identitária, ressignifico em mim práticas educacionais, no sentido freiriano de estar no mundo com os meus iguais, tornando-me mais humana.

Ao buscar compreender o processo de educação do corpo nas sociedades tradicionais ameríndias, Grando (2004) nos conduz à compreensão de que cada corpo é único por ser resultado de um processo coletivo de produção da pessoa, de tal forma que, desde antes do nascimento, sua representação social vem sendo tecida, nas práticas cotidianas e ritualizadas, a fim de identificá-lo e o integrá-lo por meio da sua família, seu grupo de idade ou identidade, sua comunidade e pela cosmologia na qual se insere no mundo. Assim, os conflitos interétnicos e culturais vivenciados no corpo, especialmente de forma coletiva com as danças tradicionais, transformam e alimentam as culturas, e essas se expressam e são reconhecidas nos corpos que fazem e vivem a história de suas comunidades na relação com o mundo.

[...] cada povo tem sua cultura expressa nas maneiras de pensar, de sentir e de agir, guiados por normas, valores e símbolos, que constituem verdadeiros carris de conduta. Maneiras de ser que identificam os membros de uma cultura entre si e os distinguem em relação às outras culturas. (GRANDO, 2004, p.41).

Nos processos que tecem as tramas da cultura, segundo a autora, os corpos se tornam específicos, pois nas práticas corporais, como produções sociais que atribuem sentidos e significados próprios a cada grupo e cultura, transmitem de geração a geração, pelas educações do corpo, as maneiras de ser que identificam cada grupo social e cada povo.

Seguindo sua compreensão, reconhecer essa dimensão do corpo como centralidade para compreender a história e a cultura da qual o Outro é pertencente, é um elemento chave na formação de pessoas para que consigam ter a sensibilidade de não ver os elementos culturais dos povos tradicionais como *coisas menores*.

Assim, as práticas educativas como práticas corporais específicas são reconhecidas nas danças e nos jogos que se dão no cotidiano e nos momentos ritualizados. Ao dançar, a pessoa se expressa em sua individualidade, na qual é identificada e se identifica no grupo com quem dança, reconhecendo-se e reconhecendo o grupo. Ou seja: ao dançar, potencializa sua possibilidade de reconhecimento de si e do Outro (GRANDO, 2004).

Na pesquisa, a intervenção pedagógica das Danças Circulares Sagradas na formação de educadores, como prática social, ensinou sobre pequenas comunidades nativas em todos os continentes, e, além disso, educar na sensibilidade do corpo de cada pessoa do grupo-pesquisador as particularidades, histórias e ritmos do Outro, que, ao serem adaptados para aprendermos com ele, nos permitem potencializar uma educação que qualifica nossa própria cultura e nos dá saúde no sentido de nos libertar de preconceitos e amarras equivocadas da perspectiva etnocêntrica.

Com as DCS, tiveram acesso ao conhecimento de hábitos e costumes dos povos formadores da cultura que é expressa em cada dança e, com isso, qualificaram suas experiências de convívio com outras culturas e povos, conduzindo conhecimento do corpo por sensibilidades outras, que os levaram ao reconhecimento das demais práticas corporais presentes na *cultura popular* – cultura local, compreendendo-a em sua universalidade e em sua relevância como conhecimento fundamental que deve permear os currículos escolares.

A relevância da educação do corpo para a educação intercultural na escola está, sobretudo, na relação vivenciada entre os pares, na ampliação e na compreensão das identidades e das culturas que educam corpos capazes de escolher, de participar e de ser/estar no mundo porque se encontram em relação na escola.

O corpo, além de afetar, é afetado por outro corpo na dança; portanto, no processo vivencial cria transformações em cada sujeito que a pratica, tendo, assim, sua condição modificada a partir do Outro que compõe a roda da dança. A Dança Circular Sagrada se constitui como uma prática social consolidada em conhecimentos culturais a partir do seu histórico, na significância do encontro

consigo mesmo, com o outro e com o meio. Esses três universos de relações representam simbolicamente, pelo olhar de Sampaio (1998), a introspecção, quando nos deslocamos para o centro do círculo, indo ao encontro de nós mesmos, buscando nossa individualidade; e a extrospecção, indo para fora, o retorno ao mundo para encontrar-se com outras pessoas, estabelecer uma comunicação, um entendimento, um convívio. E nesse movimento de idas e vindas, para dentro e para fora, o indivíduo busca equilibra-se no seu próprio eixo e no eixo do corpo maior, que é a própria dança.

Segundo Sampaio (1998, p. 100), “[...] a consciência de grupo e de unidade é o aspecto mais importante das Danças Circulares.” O seu caráter integrador traz uma proposta contemporânea e ao mesmo tempo antiga, que é tecida pela percepção da consciência de si mesmo no mundo, porém, na consciência da coletividade, conduzindo também à percepção da totalidade.

Sendo assim, no processo de formação de educadores que nos propomos nesta pesquisa, pudemos perceber a sua relevância como uma prática social que é tecida de corpo inteiro, na prática das danças, e que, portanto, forma pessoas para uma humanidade de respeito ao Outro.

O processo formativo pelas Danças Circulares, educa o corpo inteiro porque educa a pessoa, contribui para dar novamente ao homem o reconhecimento da sua identidade, uma educação do eu e do outro que interage comigo. Entendemos que não basta ficar juntos para se educar, seja na roda da dança ou na convivência, mas, sobretudo “[...] ao devolver-lhe o sentimento do corpo todo, como fonte de dependência e de sua potência como receptáculo do mundo real pelos sentidos e como projeção do mundo possível pela ação [...]”, pois nesse processo “[...] a reconquista das dimensões perdidas [...]” começa no sentir do corpo, e daí entender a dança como uma dessas possibilidades (GARAUDY, 1980, p. 52).

A partir desses diálogos interdisciplinares e interculturais com autores, reconhecemos o papel da dança como potencial de educação das sensibilidades humanas, do colocar o corpo em disponibilidade para o encontro com o outro. Portanto, na perspectiva de valorização dos saberes e identidades dos diversos grupos sociais, suas culturas e educações, encontramos na educação do corpo uma nova prática social formadora de educadores, pois além dos conteúdos lógicos e formais, transforma pessoas em suas capacidades de aprender com o Outro, de abrir-se aos saberes dos corpos inquietos e desconhecidos, porque desconsiderados, das crianças em movimento e aprendizagens na escola.

Referências

- BENNETT, M. J. Intercultural communication: a current perspective. In: _____. (Ed.). **Basic concepts of intercultural communication: selected readings**. Yarmouth, ME: Intercultural Press, p.1-20, jan. 1998. Disponível em: <http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- BONETTI, M. C. F. **O Sagrado Feminino e a Serpente: mítica na simbologia das danças circulares sagradas**. Tese (Doutorado em Ciências da Religião)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Goiânia. 2013. 381p.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- DUBNER, D. (Org.) **O Poder terapêutico e integrativo da dança Circular**. Itu: Ottoni Editora, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARAUDY, R. **Dançar a Vida**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GRANDO, B. S. Do Corpo e da Cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n. 1, p. 138-154, jan./jun. 2014.
- _____. **Corpo e Educação: as relações interculturais nas práticas sociais Bororo em Meruri-MT**. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.
- _____. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. In: GRANDO, Saléte Beleni. (Org.). **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneira de ser** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 19-51.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez., 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MARÍM, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v.12, n.2, p. 127-154, jun/dez. 2009.

MARQUES, Isabel A. Notas sobre o corpo e o ensino da dança. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

MORESCHI SILVA, S. M. **Danças Circulares Sagradas**: potencialidades interculturais na formação de educadores. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

OSSANA, P. **A Educação pela Dança**. São Paulo: Summus editorial, 2011.

OSTETTO, L. E. **Educadores na roda da dança**: formação – transformação. Tese (Doutorado em Educação)-. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2005.

PASSOS, L. A. Cultura: Flecha Humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. In: GRANDO, B.; PASSOS, L. A. (Org.) **O eu e o Outro na Escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 23-40

RODRIGUES, G. H. C. B. Mudanças. In: RAMOS, R. (Org.). **Danças Circulares Sagradas**: um caminho para Educação e a cura. São Paulo: Triom, 1998. p. 44-53.

SAMPAIO, I. S. Movimento, Educação, Dança. In: RAMOS, R. (Org.). **Danças Circulares Sagradas**: um caminho para Educação e a cura. São Paulo: Triom, 1998. p.97-105.

VIEIRA, R. **Albergaria dos Doze, as partes e o todo**: um estudo sobre a identidade cultural. Albergaria dos Doze – Portugal: Quilate Artes Gráficas, 1999.

WOSIEN, B. **Dança**: um caminho para a Totalidade. São Paulo: Triom, 2000.

Recebimento em: 06/02/2017.

Aceite em: 14/03/2017.