

Capítulo 4

**As danças populares brasileiras na
extensão universitária: reflexões
a partir do projeto Terra Firme**

Fernanda Abbatepietro Novaes

Caminhos da extensão

Das dimensões acadêmicas que constituem, hoje, o tripé de sustentação das universidades, a mais recente é a extensão. Se a pesquisa e o ensino, as outras duas dimensões que compõem essa tríade, estão presentes nas universidades desde o seu surgimento, a extensão universitária, concebida como articuladora dessas atividades, tem seu reconhecimento tardiamente.

Segundo Mirra (2009), a extensão universitária surge no final do século XIX, na Inglaterra. O primeiro programa formal de cursos de extensão foi, provavelmente, implementado pela Universidade de Cambridge, em 1871, e baseava-se na ideia de levar a universidade àqueles que não podiam ir até ela. No Brasil, somente no início do século XX algumas universidades começaram a desenvolver atividades consideradas de extensão, como a oferta de cursos e conferências à população em geral, promovidos pela Universidade de São Paulo, em 1911. As universidades federais de Viçosa e de Lavras, em 1920, também já realizavam ações de assistência a fazendeiros na área da agricultura.

Oficialmente, a extensão universitária foi registrada pela primeira vez no Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1930, e era reconhecida como instrumento de transmissão do conhecimento da universidade para a sociedade. Em 1969, a Lei Básica da Reforma Universitária implementou o conceito da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa

e extensão, sendo esta última a forma de estender à comunidade suas atividades de ensino e os resultados de suas pesquisas (Nogueira, 2013).

Apesar do reconhecimento legal das atividades de extensão representar um avanço importante, deve-se atentar para a forma instrumental e reducionista com que ela é tratada tanto nos documentos quanto nas práticas. Instrumental, na medida em que encerra seu objetivo de elevar o nível cultural da população em geral, por meio de cursos e atividades. Reducionista, uma vez que assume papel secundário em relação à pesquisa e ao ensino, resumindo-se em divulgar os resultados da primeira ou a reforçar o segundo. Em ambos os casos, subestima-se seu papel transformador e decisivo na construção de uma universidade socialmente referenciada e democrática.

Na década de 1980, com as mudanças políticas que estavam em curso e a mobilização da sociedade civil, principalmente de grupos sociais minoritários, vêm à tona as discussões sobre o papel da universidade e seu compromisso com as classes menos favorecidas. Nesse cenário, a extensão passa a ser considerada peça fundamental para o cumprimento da função social da universidade, de forma que o discurso construído sobre a extensão universitária passa a indicar a necessidade de superação da distância entre a produção e a socialização do saber (Nogueira, 2013).

De lá para cá, a extensão avançou bastante, tanto do ponto de vista conceitual quanto de sua normatização. É reconhecida pela Constituição Federal, pelo Plano Nacional de Educação e outros dispositivos legais em sua capacidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e as demandas da comunidade. Contudo, outros desafios se colocam, como o de contribuir para a qualidade política na formação universitária.

Para Demo (2001, p. 152), a qualidade política é a razão de ser da formação universitária e por isso “a extensão não pode ser residual, eventual, acessória ou voluntária. Ela está no centro do sistema universitário. Ela é essencial”. Essas implicações político-sociais exigem dos sujeitos envolvidos na ação extensionista uma postura intelectual aberta ao diálogo e à alteridade (Nogueira, 2013).

Nesse sentido, Paulo Freire, em sua obra *Extensão ou comunicação?*, já nos alertava para o equívoco semântico na utilização do termo “extensão”. Utilizada como ação de estender, essa concepção denota a noção de transmissão vertical do conhecimento. Quem tem o conhecimento estende a quem não tem. Os saberes se movimentam em um único sentido: dos que sabem para os que não sabem, ou seja, da universidade para a sociedade. Notam-se aí os sentidos de transmissão, auxílio, superioridade e, em última análise, de poder (Freire, 2013).

Acreditamos que uma extensão verdadeiramente dialógica não pode desconsiderar a cultura da população a quem se destina. Dessa forma, é a horizontalidade do conhecimento e o respeito à cultura local que caracterizam uma extensão comprometida com as mudanças necessárias da sociedade. Uma práxis de um conhecimento acadêmico, que não é um fim em si mesmo, construído no diálogo entre a academia e a realidade da comunidade, em que os saberes acadêmicos não se sobrepõem aos saberes populares.

Extensão universitária, saúde e educação

A constituição da educação física no Brasil é, historicamente, permeada pela divisão teórica e epistemológica entre as áreas das ciências biológicas e da saúde e as áreas vinculadas às ciências sociais e humanas. Essa divisão gera diferentes formas de compreender seu campo de conhecimento que, na perspectiva pedagógica, aproxima-se das ciências humanas e sociais, e do ponto de vista da aptidão física e da qualidade de vida fundamenta-se nas ciências da saúde. Essa constituição multidisciplinar pode ser muito salutar ao desenvolvimento da área, mas também pode trazer alguns entraves.

Segundo Rigo, Ribeiro e Hallal (2011), essa convivência entre áreas tem sido dificultada, principalmente no que toca à produção científica. Por estar integrada à área 21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (Capes)¹, são os princípios e critérios definidos pela grande área da saúde que servem de referência para avaliação das pesquisas, programas de pós-graduação e de pesquisadores, inclusive os vinculados às ciências sociais e humanas.

Em pesquisa realizada em vinte e um programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, os autores realizaram um mapeamento da quantidade de docentes ligados a cada uma das grandes áreas do conhecimento que constituem a educação física (ciências humanas e sociais e ciências biológicas e da saúde). O resultado mostrou claramente a supremacia numérica da área relacionada às ciências biológicas e da saúde na pós-graduação da educação física brasileira. Os autores concluíram que isso se deve a um conjunto de fatores que afastam os pesquisadores da educação física dos estudos das ciências humanas e sociais e apontam as consequências negativas desse fato para a área. Nota-se que os princípios e critérios adotados pelas pesquisas na universidade têm sido insuficientes para tratar a diversidade epistemológica que permeia a educação física, principalmente em relação à interação entre saúde e educação.

Nesse sentido, apontamos que a extensão universitária se configura como uma possibilidade de superação dessa realidade observada na produção científica da educação física. As ações extensionistas nessa área são lócus privilegiados de valorização e incentivo à diversidade e à multidisciplinaridade, ampliando as possibilidades de diálogo entre saúde e educação.

Esse diálogo se dá a partir da compreensão do corpo não somente como elemento biológico, mas como elemento da cultura, que participa como um todo do processo de formação humana do indivíduo. Se dá ainda por meio da vivência das práticas corporais, compreendidas não somente como atividade física, mas correlacionadas às suas dimensões históricas e culturais.

1 A área 21 da Capes contempla: educação física, fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

É nesse sentido que as ações do projeto de extensão Terra Firme buscam, por meio das danças populares, potencializar positivamente a coexistência dos campos da saúde e da educação na educação física, a partir de uma compreensão ampliada de corpo e saúde em suas inter-relações com a educação e com a sociedade.

O projeto Terra Firme

A reflexão sobre a relação entre as culturas populares e as lutas sociais e políticas mais amplas da sociedade a que pertencem foi o embrião para a criação do projeto de extensão “Terra Firme: danças e estudo das culturas populares”. O projeto é realizado pelo curso de Educação Física da Unidade Ibirité da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e envolve a comunidade acadêmica, os grupos de cultura popular tradicionais da cidade e sua população em geral.

A cidade de Ibirité fica localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte e seu povoamento remonta aos séculos XVII e XVIII, quando se iniciaram as primeiras entradas e bandeiras nas áreas centrais da capitania das Minas Gerais, com o intuito de descobrir ouro. Como herança dessa origem, a cidade possui uma expressiva gama de manifestações da cultura popular, como grupos de Congado e de capoeira, Folias de Reis, artesãos etc. O projeto Terra Firme busca fortalecer o diálogo entre os saberes produzidos nessas comunidades tradicionais da cultura popular e os saberes produzidos no ambiente universitário, por meio das danças populares brasileiras.

O conceito de cultura popular existe desde o final do século XVIII e foi utilizado em contextos muito variados, com diferentes objetivos, quase sempre envolvidos com juízos de valor, idealizações, homogeneizações e disputas teóricas e políticas. Canclini (1997) afirma que as operações científicas e políticas que levaram à cena o *popular* foram o folclore, o populismo político e as indústrias culturais.

Para os folcloristas, a investigação da origem e das características das manifestações populares era o meio mais eficiente para afirmar a identidade nacional. Para tanto, era necessário entrar em contato com o povo, com os homens simples, “deseducados” – ou seja, com as classes subalternas –, e, ao mesmo tempo, com as testemunhas e os arquivos da tradição. Essas manifestações folclóricas que, segundo eles, encontravam-se presentes principalmente no meio rural, estariam ameaçadas pelo processo de modernização em que o Brasil estava se inserindo. Esses estudiosos, que tinham grande curiosidade em relação ao que era exótico, dedicaram-se a esse tema e foram responsáveis pela fabricação de um popular ingênuo, anônimo e espelho da alma nacional (Canclini, 1997).

A partir dos anos 1940 e 1950, a cultura popular assumiu uma perspectiva política associada aos populismos latino-americanos, que procuravam oficializar e relacionar as imagens reconhecidamente populares às identidades nacionais e à legitimidade de seus governos. O conceito também foi incorporado pela esquerda, principalmente na década de 1960, tendo assumido um sentido de resistência de classe, ou, inversamente, de referência a uma suposta necessidade de os oprimidos desenvolverem a uma consciência mais crítica, que precisava ser despertada. O conceito poderia ser encontrado entre os intelectuais do Cinema Novo, da teologia da libertação, dos centros populares de cultura e entre os educadores ligados aos princípios de Paulo Freire (Canclini, 1997).

Atualmente, uma tendência dos que lidam com as indústrias culturais e com a comunicação de massa é pensar o popular em termos do grande público. Em âmbito internacional, a *Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular*, documento gerado na 25ª Conferência Geral da Unesco, em 1989, define a cultura tradicional e popular como:

[...] o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressões de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por

imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (Unesco, 1989, p. 2).

Mais do que uma reunião de técnicas, a cultura tradicional e popular pode ser instrumento de transformação social e difusora de história e cultura. Não nos cabe aqui aprofundarmos teoricamente em todas as disputas em torno do conceito de cultura popular. O importante é percebermos, como Abreu (2003), que cultura popular não é um conceito de definição simples. Cultura popular não é um conjunto de práticas, objetos ou textos fixos, nem um conceito pronto aplicável a qualquer período histórico. É algo que precisa sempre ser contextualizado e pensado a partir de alguma experiência social e cultural, seja no passado ou no presente, na documentação histórica ou na sala de aula. O conceito aparece na busca do como as pessoas comuns, as camadas pobres ou os populares enfrentam as novas modernidades; de como criam, vivem, expressam seus valores, suas festas, religiões e tradições, considerando sempre a relação dinâmica, conflituosa e, principalmente, política mantida com os diferentes segmentos da sociedade.

Consideramos, como Abib (2004, p. 6), que “as culturas populares tradicionais trazem em si outras racionalidades, existentes por meio da linguagem artística, que valorizam formas simbólicas, ritualidades e ancestralidade”. Assim, as danças populares brasileiras podem se constituir como instrumento que nos auxilia, no sentido de colocar problemas, evidenciar diferenças e ajudar a pensar a realidade social e cultural.

Entre os objetivos do projeto, destacamos: promover o conhecimento e a vivência das danças populares brasileiras, utilizando a dança como meio de ressignificação e valorização do conhecimento contido nas manifestações populares; reconhecer a produção de arte e cultura da região de Ibirité e inseri-la no ambiente universitário, estimulando a troca de saberes entre grupos da cultura local e a comunidade acadêmica; fomentar a produção de conhecimento em dança a partir do estudo das culturas populares.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados inicialmente foram o mapeamento das manifestações da cultura popular existentes na cidade, as visitas e entrevistas com os grupos encontrados e a organização e registro das informações obtidas. Ao todo, foram registradas informações sobre as práticas e os modos de fazer de três guardas de Congado, três grupos de Folias de Reis, dois grupos de capoeira e de um artesão de argila.

Devido à sua representatividade para o estado de Minas Gerais, escolhemos os Congados como ponto de partida para os estudos e as criações coreográficas. O Congado pode ser observado em dezesseis estados brasileiros. Em Minas Gerais, esses grupos se destacam pela sua quantidade e variedade. Em um levantamento preliminar, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) identificou 1.052 grupos de Congado distribuídos em 327 cidades do estado, das quais um pequeno número já tem seus grupos registrados a nível municipal (Brettas; Frota, 2012). Em nível nacional, as Congadas de Minas e de estados como Goiás e São Paulo passaram pelo processo de registro pelo Iphan e foram reconhecidas como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em junho de 2025. O reconhecimento do Congado em Minas Gerais como patrimônio nacional se soma aos esforços de preservação da memória da população negra no Estado e no Brasil.

O conhecimento produzido por esses grupos é trazido constantemente para dentro da universidade através de apresentações e oficinas oferecidas por seus representantes, convidados a compartilhar seus saberes com a comunidade acadêmica. Essas interações e o contato com o universo de técnicas e sentidos das culturas populares são a inspiração e a força motriz que geram as produções coreográficas do grupo de dança Terra Firme. As coreografias são baseadas no processo de construção coletiva, em que todos os integrantes do grupo participam da criação dos movimentos e dos desenhos coreográficos, da escolha das músicas e dos figurinos. Em contrapartida, as danças criadas a partir da ressignificação dos saberes produzidos pela cultura popular local são levadas para a

comunidade através de apresentações em locais públicos e eventos na cidade.

Para que o diálogo com a comunidade se dê de forma mais ampla e efetiva, o projeto conta com um segundo eixo de atuação, que são os cursos de dança. Aulas de diferentes danças populares, oficinas de experimentações corporais e rodas de conversa sobre dança são oferecidas gratuitamente para a comunidade local e a comunidade acadêmica, nas dependências do curso de Educação Física da UEMG, Unidade Ibirité.

Os avanços

Desde seu início, em 2015, até hoje, estima-se que o projeto atingiu cerca de 3.500 pessoas, entre alunos dos cursos de dança, membros das comunidades tradicionais e espectadores das apresentações.

Como resultado, apontamos também o registro escrito e em áudio de seis grupos de cultura popular da cidade de Ibirité, com suas características e seus modos de fazer, e a produção dos seguintes trabalhos acadêmicos sobre cultura popular e educação física: *As práticas corporais vivenciadas pelas crianças da congada “meninos de Nossa Senhora do Rosário” de Moema/MG* (Gambôa, 2019); *O trato com o conhecimento em dança na educação física escolar: um olhar sob o viés da cultura corporal* (Ferola, 2014); *A presença das danças tradicionais brasileiras na educação física escolar* (Almeida; Santos, 2015); *O perfil dos participantes do projeto de extensão Terra Firme* (Rabello; Rocha, 2018).

Entre os resultados do projeto, ressalta-se o impacto na formação de professores. A unidade da UEMG em Ibirité é considerada um importante polo de formação de professores, uma vez que é constituída exclusivamente por cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores que serão absorvidos, em sua maioria, pelo mercado de trabalho da região. Dessa forma, aponta-se a contribuição do projeto

na formação de professores capazes de contribuir para uma educação mais democrática e equânime.

Além do impacto na formação acadêmica dos estudantes, o projeto promove um impacto social na vida da comunidade de Ibirité ao valorizar e reconhecer a cultura local, ao mesmo tempo em que amplia o acesso às produções e às atividades artísticas e culturais desenvolvidas na Universidade. As aulas de dança oferecidas pelo projeto têm atraído um grupo diversificado de pessoas da comunidade para dentro da Universidade, promovendo o encontro entre os diferentes sujeitos em um ambiente de socialização e trocas culturais.

Perceber a dança como uma possibilidade de comunicação com a comunidade foi uma experiência surpreendente e enriquecedora. Durante as apresentações, pela reação das pessoas, foi possível perceber como é necessário e importante levar a oportunidade de contato com a arte e a cultura às pessoas com menos acesso. Aponta-se ainda, como resultado, o impacto social na vida da comunidade de Ibirité, bem como o fortalecimento da cultura local por meio da valorização e do resgate da identidade dos sujeitos e da comunidade. Os grupos tradicionais locais, ao serem procurados por nós para dar sua contribuição ao projeto, sentiam-se reconhecidos, faziam questão de dar relatos e demonstrações detalhadas de suas práticas, colocavam-se à disposição para novas interações e davam ideias de novas formas de diálogo entre eles e o grupo extensionista. Já o grupo de dança Terra Firme, após a primeira apresentação para a comunidade, passou a ser procurado para participar de vários eventos na cidade. O projeto contribuiu efetivamente para o estreitamento dos laços entre a comunidade local e a Universidade, pois a Unidade Ibirité, como recém-incorporada à UEMG, ainda não tinha totalmente estabelecida a sua relação com a população da cidade onde está situada.

Esse diálogo constante – entre as produções artístico-culturais da comunidade e da Universidade – tem se demonstrado ambiente fértil para a valorização e o resgate da identidade dos sujeitos, o fortalecimento da cultura local e a efetivação da função social da instituição de ensino

superior. As danças e suas simbologias podem contribuir, inclusive, e sobretudo, no sentido político, para que a construção do conhecimento oficial criado nas universidades considere e reconheça o conhecimento produzido pelas culturas populares. Para Eleonora Gabriel:

Quando uma Universidade incentiva em seus currículos a valorização das expressões multiculturais que colorem nossos jeitos de ser, pensar e agir, demonstrando a necessidade de falarmos de inclusão, de diversidade, de educar para a diferença natural de tantos povos que compõem o povo brasileiro e de tantos outros países, abre possibilidades de traçarmos Arte e Cultura Popular na Educação, pensando em identidades e cidadania. Essa pluralidade cria arte, cultura, solidariedade, regras de convivência, ética, pertencimento, autoestima, respeito à riqueza patrimonial identitária, com cara de Brasil, que precisa entender-se valorizado para enfrentar o maravilhoso e perigoso mundo globalizado (Gabriel, 2012, p. 5).

Considerações finais

Ao evidenciar o potencial de transformação e de difusão de história e cultura contido nas culturas populares, constatamos que a articulação dessas diferentes formas de saber poderia constituir-se como a chave para uma verdadeira democratização da educação. As manifestações da cultura popular contêm aspectos que dialogam diretamente com os pressupostos educacionais, como: a indissociabilidade entre fazer, criar e aprender; a relação dialógica com o contexto em que se vive; o convívio entre pessoas com experiências e capacidades distintas; a transmissão não analítica do conhecimento, por meio da oralidade, da corporalidade e da musicalidade; o respeito à individualidade em práticas coletivas; a percepção cíclica do tempo.

Contudo, a modernidade ratifica a ideia de que determinados grupos e seus conhecimentos sejam mais valorizados que outros. Santos e

Menezes (2009) afirmam que, por não se enquadrarem na lógica do pensamento moderno, que se baseia na racionalidade científica, grupos inteiros têm sido tomados como não existência e suas formas de conhecer são reduzidas à crença, à magia e à intuição. Nessa lógica, outros sistemas de valores, de sentidos e de formas de conhecer são deslegitimados enquanto ricas e genuínas fontes de saber e de valor.

Na escola, assim como na universidade, a hierarquização de saberes imposta pela lógica científica cartesiana se reproduz, seja através de currículos homogeneizantes, que privilegiam o conhecimento científico e silenciam todas as outras formas de saber, seja através de práticas pedagógicas que ignoram a diversidade e a singularidade dos indivíduos. Desconsidera-se a experiência de criação de artes e os valores e saberes populares do Brasil, relegando-os ao Dia do Folclore ou às festas juninas, imputando-lhes o caráter de exótico.

O conhecimento mais aprofundado das culturas populares nos ajudaria a compreender que, assim como nas ciências e nas artes eruditas, entre nossos artesãos, entre nossos pescadores e congadeiros, várias outras formas de vida e de trabalho cultural existem e se configuram em sistemas complexos de conhecimento. Complexos saberes técnicos, científicos, sociais e artísticos, com os quais tanto se cura uma doença quanto se recorda a memória da história de um povo (Brandão, 2005). Nesse sentido, a matemática e a música, a física e a dança se configuram como formas de conhecimento equivalentes. Não há hierarquia. São formas diferentes de sentir, de entender e de interpretar o mundo, a si mesmo e o outro.

Concordando com Brandão, acreditamos que o grande desafio para a educação está em reencontrar um sentido menos utilitário e mais humano em sua missão de educar pessoas; reintegrar e fazer interagir as diferentes criações culturais do espírito humano, com um mesmo valor, como uma teia, na qual matemática, ciências, música, dança e poesia formam os fios, igualmente importantes, no ensinar a pensar e no sensibilizar o pensamento. “Reaprender com a arte, com o imaginário e com a

sabedoria do povo – dos vários povos do povo – outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida” (Brandão, 2005, p. 22).

Diante disso, reconhece-se que as culturas populares encerram em si uma dimensão política, que pode potencialmente contribuir para a formação de alunos capazes de questionar, intervir e transformar a realidade. Da mesma maneira, conhecer e vivenciar as danças populares pode ser uma forma de ver o mundo em sua pluralidade, tensionamentos e diferenças e de perceber a diversidade e a complexidade em nossas relações. Evidenciar os saberes produzidos pelas danças populares, tratando como conhecimento legítimo os saberes do corpo, também pode sensibilizar o olhar dos alunos para a desvalorização desses saberes, em um mundo regido pela racionalidade científica.

Para isso, faz-se necessária a substituição de paradigmas que hipervalorizam uma forma única e hegemônica de conhecimento no processo de aprendizagem por outros que incluam o uso do espaço, do movimento, do ritmo, do corpo, da palavra, do silêncio e tantas outras formas legítimas de conhecer o mundo. Nesse sentido, as danças, como elemento essencial da cultura popular, têm um papel precípua na construção do diálogo entre as variadas lógicas que permeiam os diferentes grupos que coexistem na sociedade.

As danças populares se constituem em uma linguagem que prescinde da palavra para recontar a experiência do sujeito e da comunidade, conhecimento que é materializado no corpo que dança. Em movimento, embalados pelo ritmo dos instrumentos e pelos cantos, os corpos são tomados pela força dos símbolos. As diferentes maneiras de dançar, entoar canções, tocar instrumentos, contar histórias com o movimento e com o corpo estão diretamente ligadas aos saberes de experiência que cada sujeito tem ao vivenciar a prática da dança. Mais do que a repetição e a imitação de passos, movimentos ou coreografias, as danças populares compõem um universo formado por expressões sensíveis, representado também por roupas, adereços, pelas personagens e pela própria ocupação do espaço. Nesse universo, todo corpo pode dançar e cada um dança como pode. Não há corpos ideais, pois é na diversidade de corpos, por

meio de uma corporeidade histórica e social, que as danças nos contam as histórias dos sujeitos e suas comunidades.

Essa diversidade de formas com que indivíduos e grupos se colocam no mundo e seus modos particulares de viver em comunidade e de se relacionar com o outro revelam significados que só podem ser percebidos por um olhar sensível e atento. Um olhar capaz de enxergar as subjetividades e concretudes daqueles que dançam para não esquecer quem são e de onde vêm.

Referências

ABIB, P. R. J. A questão social no novo milénio. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: CES; Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2004.

ABREU, M. Cultura popular, um conceito e várias histórias. *In*: ABREU, M.; SOIHET, R. (org.). **Ensino de história, conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, B. C.; SANTOS, V. A. **A presença das danças tradicionais brasileiras na educação física escolar**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, 2015.

BRANDÃO, C. R. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. **Boletim Linguagens Artísticas da Cultura Popular**, Ministério da Cultura, Brasília, mar./abr. 2005.

BRETTAS, A. P.; FROTA, M. G. C. O registro do Congado como instrumento de preservação do patrimônio mineiro: novas possibilidades. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio** – PPG-PMUS Unirio | MAST, v. 5, n. 1, 2012.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 1997.

DEMO, P. Lugar da extensão. *In*: FARIA, D. S. (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p. 141-158.

FEROLA, D. **O trato com o conhecimento em dança na educação física escolar: um olhar sob o viés da cultura corporal**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GABRIEL, E. Brasileirices do corpo. *In*: Encuentro latino americano de investigadores sobre cuerpos y corporalidades em las culturas, 2012, Rosário. **Anais [...]**. Rosário: Universidade Nacional Argentina, 2012.

GAMBÔA, B. **As práticas corporais vivenciadas pelas crianças da congada ‘meninos de Nossa Senhora do Rosário’ de Moema/MG**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, 2019.

MIRRA, E. **A ciência que sonha e o verso que investiga**. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

NOGUEIRA, M. D. P. A construção da extensão universitária no Brasil: trajetória e desafios. *In*: Forproex Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. **Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão**. Belo Horizonte: Proex/UFGM, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Recomendação sobre a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris: Unesco, 1989. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

RABELLO, N. C.; ROCHA, R. **O perfil dos participantes do projeto de extensão Terra Firme**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, 2018.

RIGO, L. C.; RIBEIRO, G. M.; HALLAL, P. C. Unidade na diversidade: desafios para a educação física no século XXI. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 339-345, 2011.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.