

O TRATO COM A DANÇA NA ESCOLA: DAS SITUAÇÕES-LIMITES AOS INÉDITOS VIÁVEIS

DR. RENAN SANTOS FURTADO

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA
Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – UFPA

MS. ELANE CRISTINA PINHEIRO MONTEIRO

Mestre em Currículo e Gestão da Escola
Básica pela Universidade Federal do Pará – UFPA
Doutoranda em Currículo e Gestão da Escola
Básica pela Universidade Federal do Pará – UFPA
Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – UFPA

Resumo | Este trabalho buscou discutir possibilidades pedagógicas para o trato com o conhecimento dança nas aulas de Educação Física. As propostas desenvolvidas no ensino fundamental e ensino médio apontaram caminhos pedagógicos comprometidos com uma formação pautada no protagonismo dos estudantes e na reflexão ampliada acerca do fenômeno dança, provocando fissuras, questionamentos de situações-limites, e rompendo preconceitos, estereótipos e simplificações sobre tal manifestação da cultura corporal de movimento. Concluímos que mediante as discussões e caminhos traçados para o trato com o conhecimento dança, avançamos no sentido de compreender com maior profundidade e sob a ótica de conceitos de Paulo Freire, alguns desafios presentes no cenário atual na tematização do fenômeno dança.

Palavras-chave | Educação Física escolar; Dança; Situações-limites e Inédito viável.

DEALING WITH DANCE AT SCHOOL: FROM LIMIT-SITUATIONS TO VIABLE NEWS

Abstract | This work sought to discuss pedagogical possibilities for dealing with dance knowledge in Physical Education classes. The proposals developed in primary and secondary education pointed to pedagogical paths committed to training based on student protagonism and expanded reflection on the dance phenomenon, provoking fissures, questioning of

limit situations, and breaking prejudices, stereotypes and simplifications about such a manifestation of body culture of movement. We conclude that through the discussions and paths outlined for dealing with dance knowledge, we have advanced in the sense of understanding in greater depth and from the perspective of Paulo Freire's concepts, some challenges present in the current scenario in the thematization of the dance phenomenon.

Keywords | School Physical Education; Dance; Limit situations and unprecedented feasibility.

EL TRATO CON LA DANZA EN LA ESCUELA: DE SITUACIONES-LÍMITE A NOTICIAS VIABLES

Resumen | Este trabajo buscó discutir posibilidades pedagógicas para abordar el conocimiento de la danza en las clases de Educación Física. Las propuestas desarrolladas en la educación primaria y secundaria señalaron caminos pedagógicos comprometidos con la formación basada en el protagonismo estudiantil y la reflexión ampliada sobre el fenómeno de la danza, provocando fisuras, cuestionando situaciones límite, y rompiendo prejuicios, estereotipos y simplificaciones sobre tal manifestación de cultura corporal de movimiento. Concluimos que a través de las discusiones y caminos trazados para abordar el conocimiento de la danza, hemos avanzado en el sentido de comprender con mayor profundidad y desde la perspectiva de los conceptos de Paulo Freire, algunos desafíos presentes en el escenario actual en la tematización del fenómeno de la danza.

Palabras clave | Educación Física Escolar; Bailar; Situaciones-límite y viabilidad sin precedentes.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo discutir possibilidades pedagógicas que podem nortear o trato com o objeto de conhecimento dança em aulas de Educação Física. Sustentamos, com base em estudos teóricos e por meio de propostas de intervenções didático-pedagógicas, que a dança como conhecimento a ser estudado no contexto da Educação Física escolar deve ultrapassar as tensões com as quais se deixa fluir cada movimento e alcançar as dimensões histórico-social-político-culturais (Gehres, 2005). Corroboramos a ideia de que a dança, como fenômeno e objeto de conhecimento da cultura corporal de movimento, expressa-se na

forma de representações sociais de corpos que se constroem no conflito entre povos, religiões, gêneros e classes. Assim, em cada manifestação de movimento, as expressões corporais se transformam em histórico-social-político-culturais. Melhor dizendo, pelo gesto corporal codificado culturalmente na forma de dança, é possível verificar uma série de tensões e problemáticas presentes na vida social.

Atualmente, o fenômeno da dança é abordado na educação básica sob diferentes olhares, isto é, tanto como objeto de estudo da Educação Física no universo da cultura corporal de movimento, como na qualidade de componente curricular obrigatório, na forma de linguagem artística. É importante destacar essa significativa vitória na área das Artes, pois a Lei N° 13.278/2016, aprovada no governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos das diversas etapas de ensino da educação básica, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei N° 9.394/1996) e determinando, ainda, um período de cinco anos para que os sistemas de ensino implantassem esses componentes curriculares na educação infantil e ensinos fundamental e médio.

No entanto, como bem destacam Furtado e Borges (2020), legalidade não é sinônimo de legitimidade, menos ainda quando se pensa em educação escolar e componentes curriculares. Desse modo, a dança somente alcançará legitimidade no contexto escolar, tanto na perspectiva da Educação Física como na área de Artes, quando a entendermos na qualidade de conhecimento integrante de um projeto de escola que se pautar no horizonte da formação humana ampliada, prevista no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino. De todo modo, acreditamos na ideia de que é possível pensar em processos de reconhecimento da dança como objeto de conhecimento das aulas de Educação Física a partir da reflexão e divulgação de práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Sendo assim, a experiência que ora relatamos busca afirmar o lugar da dança como objeto de conhecimento da disciplina de Educação Física. Como uma prática corporal, isto é, manifestação social que apresenta o

corpo e o movimento como meios de expressão e se relaciona com aspectos culturais de vários contextos e grupos sociais (González; Fensterseifer, 2010), a dança se coloca como um campo de conhecimento impreterível para as crianças, jovens, adultos e idosos em escolarização básica, já que favorece a compreensão do universo das práticas corporais em sua complexidade e na relação com os contextos socioculturais que produzem, tensionam e recriam essas manifestações. Nesse sentido, pontuamos que o trato pedagógico organizado, crítico e problematizador da dança em aulas de Educação Física, é de suma importância para que os estudantes avancem no seu processo formativo e possam compreender aspectos importantes do campo de conhecimento desta disciplina.

METODOLOGIA

Vislumbramos contribuir com os debates sobre o fenômeno da dança no contexto escolar, tendo em conta a conjuntura de avanço de forças políticas conservadoras no Brasil nos últimos anos e os impactos do retorno das aulas presenciais. Nesse contexto, a escola se deparou não apenas com problemas de aprendizagem, mas com uma onda de conservadorismo de costumes e intolerância com as questões de diversidade. Na perspectiva desse enfrentamento, o presente trabalho é escrito por dois professores de Educação Física que fazem parte da equipe de professores efetivos da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA), atuantes em diferentes etapas de ensino da educação básica, aspecto este que possibilitou o fornecimento de significativas informações sobre nossas experiências pedagógicas no trato com o fenômeno dança. Temos como *lôcus* de pesquisa a EA-UFPA, cuja finalidade é o ensino, a pesquisa e extensão, voltados para educação básica, técnica e tecnológica. Pretendemos refletir sobre algumas tensões que perfazem o trato com a dança na escola, dentre as quais mencionamos a sua afirmação como objeto de conhecimento do currículo escolar que incorpora, entre outras aprendizagens, as questões de gênero e étnico-raciais.

O escopo metodológico de um relato de experiência de intencionalidade reflexiva se assemelha com o próprio desenvolvimento desta e com o ponto de vista dos seus atores acerca dos acontecimentos e pormenores das práticas realizadas. Sendo assim, trata-se de uma perspectiva que se aproxima do tipo textual da narrativa docente e do trabalho intelectual tratado como artesanato derivado da conexão formativa entre experiências teóricas, de vida e profissionais (Mills, 2009). Em outras palavras, esse tipo de atitude intelectual, na medida em que trata do conteúdo específico da experiência, apresenta a compreensão epistemológica e a posição político-pedagógica dos atores envolvidos a respeito dos acontecimentos vivenciados.

O conjunto das tensões e problemáticas que vivenciamos nos levou à construção de um quadro teórico mais amplo no campo das ciências humanas que fosse capaz de sintetizar a tensão entre os conflitos presentes no trato com a dança na escola e os caminhos possíveis para a superação dos episódios ocorridos. Assim, com base em Freire (2017), observamos que no momento em que os sujeitos se encontram em realidades opressoras, tomados pela invasão cultural e predominância da mentalidade do opressor, sem a aparente perspectiva de mudança desse quadro, temos as situações-limites. Para Freire (2017) as fronteiras das situações-limites podem se apresentar de forma tão adversa e trágica que nos impedem de vislumbrar o que ele chama de “ser mais”.

Em contrapartida, as fronteiras podem se estreitar entre o ser e o ser mais, por meio de uma prática educativa baseada na ação cultural para a libertação, com atos que superem a condição de opressão, projetando, então, a construção de novas realidades, mentalidades e visões de mundo orientadas para a emancipação dos sujeitos, sendo esse estágio construído na ação concreta denominada de inédito viável (Freire, 2017).

O LUGAR DA DANÇA, DO CORPO E DA DIVERSIDADE NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

Apresentaremos de forma sucinta a trilha do conhecimento estabelecida pelos professores, que buscou romper com uma “educação bancá-

ria” vislumbrando o “ser mais” com um olhar atento e problematizador às situações-limites. As experiências foram desenvolvidas durante o primeiro bimestre letivo do ano de 2023, com cinco turmas do 9º ano do ensino fundamental e cinco da 1ª série do ensino médio da EA-UFPA. Nesse contexto, para melhor apresentação dos resultados e posterior análise, expomos no quadro 01 a descrição dos conteúdos programáticos, a série/etapa de ensino, as práticas desenvolvidas e as situações-limites que foram observadas, problematizadas e geraram caminhos de conscientização.

Quadro 01 - Conteúdos, série/etapa de ensino, práticas educativas e situações-limites.

	Objetos de conhecimento	Práticas educativas	Situações-limites
9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - Origem e evolução da dança. - Sincretismo das origens históricas e étnicas das danças brasileiras. - Danças Africanas e indígenas: a simbologia ritualística dos ritmos e gestos - Dança como arte: protagonismo nas danças folclóricas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição teórica por parte do professor e diálogo com as turmas a respeito dos objetos de conhecimento. - Atividades de pesquisa sobre diferentes formas de preconceitos. - Ambientes que estimulem a experimentação e o protagonismo na dança. - Textos relacionando o cotidiano e experiências já vividas pelos estudantes com a dança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tensão com as questões de gênero mediante as experiências corporais. - Tensão com as questões religiosas. - Estigmas sociais com as danças africanas e indígenas.
1ª Série do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos, características e classificação da dança. - Composição coreográfica e processos de criação em dança. - Aspectos socioculturais e técnicos do forró e do brega. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição teórica por parte do professor e diálogos com as turmas a respeito dos objetos de conhecimento tematizados. - Construção de pequenas encenações a partir de temas cotidianos. - Vivência dos movimentos do forró e do brega de modo individual, em dupla e em grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tensão com as questões de gênero mediante as experiências corporais. - Tendência em considerar o brega como uma prática de menor importância em virtude de sua origem popular. - Não reconhecimento, por parte de uma parcela dos estudantes, das formas tradicionais do forró e do brega.

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Ao olharmos o quadro 01, percebemos que os docentes utilizam abordagens diversificadas sobre o fenômeno dança, no entanto, os objetos de conhecimento trabalhados evidenciam o comprometimento com questões históricas, sociais e culturais. Tal contexto pode potencializar um ambiente com práticas inovadoras, com reflexões críticas e foco na diversidade, porém como exposto no quadro, com forte potencial de suscitar as situações-limites (Freire, 2017).

Pautada na Lei Nº 11.645¹, a professora do 9º ano priorizou danças da cultura afro-brasileira e de povos indígenas para posteriormente explicar o sincretismo das danças populares paraenses. É nesse contexto que as barreiras desumanizadoras e de desconhecimento de sua própria essência afloram nos estudantes, fato que nos remete aos escritos de Fanon (2022), que evidencia as barreiras e parapeitos erguidos pelos colonizadores porque temem a competição daqueles a quem exploram e desprezam, gravando-lhes, com ferro em brasa, os princípios de sua cultura.

Tais relações de subjugação se perpetuam nos oprimidos por meio das estratégias históricas de dominação do conhecimento, pelos processos silenciosos de imposição de culturas dominantes, sem que o colonizado tenha consciência da violência simbólica e devastadora a qual está submetido. Em tal contexto, as situações-limites se apresentaram por meio dos corpos dos estudantes, pelas falas preconceituosas, abordagens de familiares com intolerância religiosa e observações pseudocientíficas sobre a temática de gênero.

Nesse processo de inculcação de culturas dominantes, não cabe escamotear a utilização da instituição escola para a manutenção do *status quo*. É necessário descortinar o seu papel reprodutor e mantenedor das relações de poder e dominação. No entanto, Freire (2011) ressalta que o

1. Lei Nº 11.645: torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Segundo o inciso 2º da lei - os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

ódio dos opressores levará os oprimidos, cedo ou tarde, a lutarem contra quem os oprime. Tais questões necessitam ser superadas, nos dizeres de Fanon (2022), de forma que ou executamos a nossa missão de resistir à erosão realizada pelo colonialismo ou traímos nossa geração. É necessário que se compreenda a demanda de construção de um projeto de escola que se pauta no horizonte da formação humana ampliada, prevista no Projeto Político Pedagógico das instituições escolares, de forma a entender seu processo histórico-social-político-cultural, no ato constante de reflexão da *práxis* pedagógica.

Nesse contexto, traçamos um caminho de resistência por meio de uma abordagem com o conteúdo dança, que nos levou aos atos-limites de uma ação pedagógica que se manteve firme em busca da superação dos preconceitos referentes ao racismo, machismo, homofobia intolerância religiosa, por meio do direito de conhecer e experienciar. Sendo assim, diríamos que, a *práxis* pedagógica comprometida com uma formação crítica, pautada na justiça social, fundamentada numa base de contestação das relações de poder, se caracteriza como o inédito viável, pois tal comprometimento nos levaria a possíveis caminhos de transformação da realidade com a nossa *práxis* e, assim, superaríamos as situações-limites (Gadotti, 2007).

Assim, os caminhos didáticos-metodológicos utilizados se deram em três momentos, a expor: no primeiro, com aulas dialógicas, na qual os próprios estudantes traçaram suas indagações e respostas para que os conceitos se relacionassem. As aulas priorizaram uma relação intrínseca da teoria com a prática, por meio das danças indígenas (Toré², Kuarup³), danças Africanas (Ahouach⁴, Kuduro⁵) e danças da região norte com forte

2. Toré: é uma dança realizada por diversas etnias da América latina, sendo muito comum no nordeste brasileiro e em Minas Gerais.

3. Kuarup: Uma dança ritual de destaque dos indígenas do Alto Xingu, no Mato Grosso.

4. Ahouach: A dança tradicional do sul de Marrocos, é associada a festas e celebrações e simboliza o espírito de união e comunidade.

5. Kuduro: A dança foi criada nas ruas de Luanda em Angola durante a década de 1980, por uma juventude periférica que a encarava como um veículo para expressar sua criatividade.

influência indígena, africana e europeia, (Carimbó⁶, Lundu Marajoara⁷). Priorizando, assim, em todas as danças, os seus respectivos contextos históricos, elementos ritualísticos e valores simbólicos nas relações sociais de cada comunidade.

No segundo momento, os estudantes desenvolveram duas atividades: a primeira tratou de textos relacionando o cotidiano e as experiências com a dança, já vivenciadas no lugar onde vivem; em seguida, desenvolveu-se uma atividade de pesquisa sobre as diferentes formas de preconceitos identificadas durante as aulas na etapa inicial, em relação ao seu corpo em movimento, as danças africanas e indígenas. Tal fase de construção suscitou debates e descortinou as situações limites com as questões de gênero, problemáticas religiosas e estigmas sociais com as danças africanas e indígenas. No terceiro momento os estudantes atuaram como protagonistas e desenvolveram produções coreográficas coletivas, com base nas trajetórias vivenciadas nas etapas anteriores.

No cenário da 1ª série do ensino médio, presenciamos momentos de tensões com as danças em duplas. A ideia de tocar, conduzir e se relacionar com o outro no momento de dançar gerou uma série de entraves em alguns estudantes. Além disso, a partir do momento em que estabelecemos que não adotaríamos o conceito clássico da dança de salão de cavalheiro e dama, para falarmos em condutor(a) e conduzido(a), percebemos que questões de gênero afloraram. Pois, socialmente é colocada a ideia de que os homens devem sempre conduzir as mulheres numa dança. Porém, na perspectiva proposta, os rapazes puderam também ser conduzidos, de forma que as estudantes assumiram em vários momentos a função de condutoras. Para nós, esse foi um caminho encontrado para tensionarmos os preconceitos e estereótipos em torno do ato de dançar, já que nossa prática parte do pressuposto de que “os movimentos não têm sexo, e de que a discriminação tradicional de movimentos para homens e mulhe-

6. Carimbó: O nome da dança tem origem indígena e remete ao instrumento de percussão parecido com um tambor que é utilizado durante as apresentações.

7. Lundu Marajoara: é uma dança também do Pará, com forte influência africana, é muito sensual e envolvente.

res é construída no processo de socialização das pessoas” (Fiamoncini; Saraiva, 2018, p. 91).

Outra situação limite que presenciamos diz respeito à tendência de os estudantes considerarem o brega paraense como uma dança de menor relevância social. Em falas e atitudes notamos que esta percepção estava associada tanto à sua origem popular e periférica, como à sua forma de dançar e às letras das canções, que falam de questões amorosas e do cotidiano de vida do povo paraense. Assim, foi preciso uma intervenção reflexiva através da exposição de vídeos, de experiências corporais e de pesquisas acadêmicas para que pudéssemos provocar os estudantes a conhecerem o brega como expressão cultural complexa, fruto da interação da cultura paraense com outros territórios, sendo uma manifestação não menor, mas sim, apenas diferente dentre outras tantas produzidas nacionalmente (Azevedo, 2018). Vale dizer, que o brega apresenta ampla inserção na vida do povo paraense, sendo muitas vezes sinônimo de alegria e diversão, aspecto que o fez ser reconhecido em 2021 como Patrimônio Cultural e Imaterial do estado do Pará pela Assembleia Legislativa do estado, na ocasião da promulgação da Lei N° 9.310/2021.

Em termos freirianos, essa perda de referência da nossa cultura e a inculcação de que fazemos parte de um complexo cultural e social menor, é um dos modos de ação preferidos dos opressores para avançarem na dominação cultural e social. Sem negarmos o direito de os estudantes conhecerem outras práticas culturais, em certos momentos históricos, construir o inédito viável significa propor atos-limites que valorizem nossas referências e a afirmação de uma identidade cultural que desconstrua a ideia de que nossas práticas locais e manifestações sociais são sempre inferiores. No caso da tematização de danças folclóricas, de matriz indígena e africana e da cultura paraense, cremos que o ensino e a construção de experiências formativas nesse âmbito podem ajudar os estudantes a compreenderem de modo não preconceituoso a complexidade da nossa formação social e suas identidades como brasileiros e paraenses.

ÚLTIMAS PALAVRAS: A RESPEITO DAS CRÍTICAS E ALTERNATIVAS

Através das discussões e caminhos traçados para o trato com o objeto de conhecimento dança nas aulas de Educação Física, na experiência relatada buscamos avançar no sentido de compreender com maior profundidade e sob a ótica freiriana alguns desafios presentes na realidade atual na tematização desse fenômeno. Realidade essa que é possível de ser transformada por meio da ação intencional que visa a construção de inéditos viáveis, por via de uma *práxis* pedagógica comprometida com a diversidade cultural que constitui parte da nossa identidade brasileira. Nesse contexto, mesmo diante da relutância e das dificuldades por parte do corpo escolar em lidar com esses enfrentamentos, nossa prática docente se mantém engajada, crítica e reflexiva, na busca da construção de ações pedagógicas que confrontem as formas de preconceito e da não aceitação da diversidade cultural manifestada nas danças populares paraenses, nordestinas e de matrizes indígena e africana.

Por último, pontuamos a necessidade de seguirmos elaborando alternativas curriculares para a tematização da dança nas aulas de Educação Física. É na provocação para a manifestação do corpo e movimento que iremos encontrar as maiores tensões de nossa sociedade. Quando o corpo é provocado a se movimentar, deparar-se com certos estereótipos sociais e operar a partir de lógicas não dominantes, é certo que as tensões que tratamos neste trabalho vão se manifestar. De todo modo, cabe à escola o trato pedagógico com essas questões, perspectivando o horizonte de uma educação crítica que congregue em seu projeto emancipatório os marcadores sociais de diferença e os contextos socioculturais em que produzimos as nossas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rafael José. Brega paraense: uma evolução na cena musical. **Cadernos de Etnomusicologia**. Nº12.

BELÉM. Universidade Federal do Pará. Resolução N. **661, de 31 de março de 2009**. Aprova o Regimento da Escola de Aplicação. Belém, 2009.

BRASIL. Presidência Da República. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência Da República. **Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FIAMONCINI, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. Unidade didática 3. Dança na escola: a criação e a coeducação em pauta. In: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física 1**. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física escolar: legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, 2020.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GEHRES, Adriana de Faria. Dança. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

PARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Lei Nº 9.310, de 15 de setembro de 2021 declara o “ritmo brega” integrante do patrimônio cultural e imaterial do estado do Pará.** Pará, 2021.

Recebido: 14 junho 2024

Aprovado: 02 outubro 2024

Contato: renan.furtado@yahoo.com.br