



revista  
brasileira  
de estudos  
em  
dança

# ENSINO E APRENDÊNCIAS DAS DANÇAS POPULARES:

Perspectivas históricas, curriculares e  
metodológicas


*TEACHING AND LEARNING OF POPULE DANCES:*

*Historical, curricular and methodological perspectives*

Renata Celina de Morais

Daniela Maria Amoroso

MORAIS, Renata Celina; AMOROSO, Daniela Maria. Ensino e aprendizãas daa Danças Populares: Perspectivas históricas, cirriculares e metodológicas. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, ano 01, n. 02, p. 264-279, 2022.



## RESUMO

O estudo se concentra em fazer uma retomada histórica sobre as concepções epistemológicas presentes no ensino, desde os currículos da educação básica ao ensino superior. A vertente considerada é a da presença contínua de conteúdos eurocêntricos que vem permeando o ensino no país desde os séculos anteriores, colocando os saberes do povo, da nossa terra, como coadjuvantes ou mesmo silenciados nos currículos. O aporte teórico está fundamentado nas proposições educacionais de Freire (2014), nas considerações sobre o currículo sistematizadas por Silva (2019) e Castro-Gomez (2007) e retomadas historicamente por Carvalho (2019). As problematizações se ancoram nas reflexões de Kilomba (2019) e dialogam com as vias práticas para o ensino da dança popular, desenvolvidas por Ligiéro (2011), entre outros autores que fortalecem o discurso aqui compartilhado. Como resultado, trazemos uma possibilidade de trabalho teórico-prático para o ensino das danças populares repetindo a tríade de Ligiéro e adicionando a 'contextualização' como mais uma vértice a ser inserida como princípio metodológico.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Danças Populares; Ensino.

## ABSTRACT

The study focuses on making a historical review of the epistemological conceptions present in teaching, from basic education curricula to higher education. The hypothesis considered is that of the continuous presence of Eurocentric content that has permeated education in the country since previous centuries, placing the knowledge of the people, of our land, as supporting or even silenced in the curricula. The theoretical contribution is based on the educational propositions of Freire (2014), on the considerations about the curriculum systematized by Silva (2019) and Castro-Gomez (2007) and historically resumed by Carvalho (2019). The problematizations are anchored in the reflections of Kilomba (2019) and dialogue with the practical ways of teaching popular dance, developed by Ligiéro (2011), among other authors that strengthen the discourse shared here. As a result, we bring a possibility of theoretical-practical work to teaching popular dances, repeating Ligiéro's triad and adding contextualization as another vertex to be inserted as a methodological principle.

KEYWORDS Curriculum; Popular Dances; Teaching.

# ENSINO E APRENDÊNCIAS DAS DANÇAS POPULARES: perspectivas históricas, curriculares e metodológicas

Renata Celina de Morais (UFBA)<sup>1</sup>

Daniela Maria Amoroso (UFBA)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestra em Artes Cênicas (UFRN) e doutoranda em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Dançarina e Pesquisadora, integrante do UMBIGADA - Grupo de Pesquisa em Dança, Cultura e Contemporaneidade no Programa de Pós-Graduação em Dança, UFBA.

E-mail: [renatacelina@hotmail.com](mailto:renatacelina@hotmail.com)

<sup>2</sup> Dançarina, pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, coordenadora do UMBIGADA - Grupo de Pesquisa em Dança, Cultura e Contemporaneidade da UFBA.

E-mail: [daniamoroso@hotmail.com](mailto:daniamoroso@hotmail.com); [daniela.maria.amoroso@gmail.com](mailto:daniela.maria.amoroso@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7430-1429>

## Introdução

Para que a dominação colonialista aconteça, ela se encarrega de invadir a cultura do dominado, encobrendo sua identidade cultural. Por isso, umas das primeiras coisas que o colonizador busca é impor sua linguagem. A língua é um saber tão forte e concreto para os seres humanos que além da emissão sonora elas atuam em nossa corporeidade. Ao imprimir sua língua ao grupo colonizado, o colonizador infere também uma marca corporal ao grupo que a recebe.

Podemos identificar essa língua-corpo se observarmos pessoas de localidades distintas em sua oratória cotidiana. O exagero, a introspecção, o olhar, a mão que sacode junto a expressão, entre outros vocabulários corporais, que são impressos junto à fala.

Ou seja, ao incorporar forçadamente seu idioma, o colonizador fere também o corpo como lugar da expressão cultural da pessoa humana. Em uma cultura quase totalmente oral como a indígena, podemos avaliar a ruptura realizada na língua e consequentemente no corpo desses povos, no período da expansão marítima. Com o passar dos anos, essa quebra torna-se praticamente irreversível. Paulo Freire (2014) faz a seguinte constatação:

É interessante observar a posição do dominador, seja ele por uma pessoa, seja ele um grupo, seja ele uma classe, seja ele uma massa ou, dependendo, seja ele uma nação diante do dominado. [...]. Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. (FREIRE, 2014, p.28)

Essa invasão cultural à cultura indígena-brasileira, se tratando do contato imposto pelos portugueses, foi tão agressiva, que até os dias de hoje encontramos brasileiros/as capazes de abrir defesa sobre a redução das terras dos nossos povos originários, desconsiderando a qualidade de vida dessas comunidades e sua perpetuação. Séculos depois e continuamos nos colocando na visão do colonizador. Somos educados para nos matarmos, literalmente. Os povos indígenas brasileiros acabam sendo vistos de modo exotizado, apartados da nossa natureza e da contemporaneidade. Não obstante, relatos semelhantes podem ser associados a grupos de

pessoas pretas, com deficiência, gordas, LGBTQIA+ e/ou quilombolas. Entretanto, essas diferenças são discursivamente produzidas e politicamente institucionalizadas. Elas estão associadas às relações de poder e devem ser problematizadas.

Essa relação em grande parte é construída durante nossos anos escolares, a começar pela educação básica. Somos levados a acreditar que antes dos portugueses desembarcarem no Brasil nós não tínhamos passado. O povo indígena aparece com ares de selvageria na história que é contada à luz do colonizador branco e reproduzida nos livros didáticos.

Tomaz Tadeu da Silva (2019) constata essa reprodução dos conteúdos desses livros como perpetuadores de estereótipos de gênero, raças e etnias, sendo estes internalizados pelos próprios professores e professoras, que lançam expectativas de padrões de êxito ou fracasso no próprio grupo de estudantes de acordo com seus padrões financeiros, comportamentais e étnico-raciais.

Sinto que fracassamos e permaneceremos a fracassar com as próximas gerações. Como semear esperança frente essas constatações?

Para essa reparação histórica “[...] A gente precisa estar advertido da natureza política da educação.” (FREIRE, 2014, p. 40). O educador precisa entender-se como ser político e saber a favor de quem ele está trabalhando, pois, reproduzir a história branca dessa nação sem senso crítico-reflexivo, é reforçar estereótipos eurocêntricos como epistemes exclusivistas do conhecimento legítimo.

Trabalhando por vários anos em escolas públicas e projetos para crianças e jovens na periferia da cidade em que resido, Natal – Rio Grande do Norte, não é difícil encontrar estudantes que desistem da aprendizagem escolar. Por vários anos me indagava o que de fato acontecia nesse percurso. Os anos de experiência, a pesquisa e especialmente a conversa com esses sujeitos passaram a indicar a distância existente nos currículos que esses educandos tinham, e têm acesso, com seus contextos sociais. Seguimos dialogando com Tadeu Silva (2019) ao elucidar que

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. (SILVA, 2019, p. 101-102)

Tratamos o central como periférico na educação. Com isso, a escola básica permanece fissurada com uma lacuna que nos parece incurável que é: ter em nosso currículo saberes dissociados da conjuntura desses educandos e reforçadores de preconceitos. Precisamos promover o direito desses estudantes serem sujeitos de direitos, porque “[...] ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola” (FREIRE, 2018, p. 82).

Esse “certo aqui” do autor, denuncia a necessidade de aproximar e validar os conhecimentos da experiência dos estudantes como saberes; que ele possa reconhecer as narrativas como sujeitos pertencentes a elas, como um de seus agentes, entretanto, a escola sempre reproduziu o discurso das classes dominantes.

O objetivo das teorias tradicionais que preconizam a aceitação, o ajuste a adaptação de modo inquestionável, ou seja, *status quo*. Elas oferecem uma formação de caráter subordinado e obediente para a camada social mais pobre enquanto as pessoas das classes dominantes são preparadas para a liderança e controle. Os estudantes das classes dominadas acabam ficando pelo caminho, sem sequer chegar à níveis onde se aprendem os hábitos das classes dominantes. Os mecanismos são engrenados exatamente para que isso aconteça. (SILVA, 2019).

Além do espelho produtivista que é traçado no currículo, com abordagens diferentes diante da classe que opera, há reforçadores de uma cultura dominante que exala prestígio e valores sociais. Os subordinados, vendo o futuro restrito que os aguarda nos campos de trabalho, sentem-se excluídos do que é considerável uma ‘fala’ aceitável.

As teorias críticas passam a desconfiar e confrontar esse modelo, a questionar o *status quo* e trabalhar em prol da transformação e do posicionamento diante de abordagens reprodutivistas, empobrecidas de reflexão. Acreditamos ser neste caminho que precisamos caminhar.

É inadiável que as classes economicamente excluídas das narrativas, em sua maioria de pessoas negras, possam transpor a barreira da educação de homem-objeto para homem-sujeito. Importa que essas pessoas se reconheçam no transcurso das discussões como criadores de cultura, sejam estas crianças, jovens ou adultos (FREIRE, 2017). As falas, as histórias, as imagens precisam revelar suas próprias histórias como disparadores de identificação e, conseqüentemente, gerar maior interesse.

Se conversarem comigo no idioma chinês, não tenho condições de me manter estabelecendo relação com o diálogo porque ele é incompreensível ao meu contexto; distante. Não alcançarei a compreensão e em algum momento o que era para ser diálogo virará monólogo por parte daquele que produz o discurso; minha atenção, meu olhar, meu corpo, minha presença serão diluídos frente o desconhecido. Partindo de uma analogia é esse afastamento que acontece, com os educandos das camadas menos abastadas da sociedade, diante do que lhes é oferecido nos currículos da escola brasileira.

Face a estas considerações, nós, educadores, precisamos elaborar novas posturas frente ao processo de ensinar e aprender. Precisamos olhar para os estudantes e enxergá-los, ouvi-los. Esses distanciamentos são agenciados na educação básica e reverberam também no ensino superior.

Na direção da proposição de Grada Kilomba (2019) nos perguntamos: Quais conhecimentos circulam nas agendas acadêmicas? O que é validado? Ela reforça sua crítica diante do fato de que:

O centro acadêmico, não é um lugar neutro. Ele é um espaço *branco* onde o privilégio de fala tem sido negado a pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o "Outras/as" inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito *branco*. (KILOMBA, 2019, p. 50)

Isso se dá desde as criações das instituições superiores brasileiras, instituídas com atraso considerável comparadas a outros países da América do Sul, em que a colonização foi de ordem espanhola. Cidades como Lima, Quito, Cidade do México, Córdoba e Bogotá são alguns exemplos. “Além disso, as colônias hispânicas contavam com a imprensa, o que permitiu a publicação de livros em quase todos os países da América Latina desde o século XVIII” (CARVALHO, 2019, p. 83), com exceção do Brasil. Essa retomada histórica reforça o país com uma curta tradição escrita em que a imprensa se instala somente em 1808, sendo esta sob o controle do rei.

As escolas superiores foram introduzidas somente no século XIX e as universidades só passaram a ser construídas na segunda metade do mesmo século, em um formato tardio e diminuído, formatado a partir de parâmetros das universidades europeias, só que em uma versão simplificada.

Podemos afirmar que durante o século XIX houve uma mobilização no sentido inverso à criação das universidades brasileiras. Embora com discussões iniciadas na Constituinte de 1823, que intencionava a abertura de duas universidades, sendo uma no Rio de Janeiro e outra em Olinda - Pernambuco, o projeto acabou não sendo promulgado. Com o arrastar dessas correntes, chegamos ao século XIX como um dos poucos países independentes sem universidade. (CARVALHO, 2019).

Essa insciência deflagrou o retardamento de um saber crítico e político da população, já que o ambiente acadêmico corrobora para esse tipo de discussão. É possível nos depararmos com a opinião esvaziada, inclusive de políticos que gerenciam a nação, como parâmetro de verdades em confronto até mesmo com a ciência e sua densidade. Isso é utilizado como jogo político em busca do benefício próprio por parte dos governantes porque nossa tradição acadêmica é muito recente e a população mais pobre teve acesso de modo recente a essas leituras mais críticas e discursões. Temos um grande atraso no pensamento científico por parte da maioria da população e sua razão está, em parte, nesse contexto. Mas, não adentraremos essa discussão neste artigo.



Para Carvalho (2019), além de todo esse atraso na criação, as universidades brasileiras foram fundadas balizadas nos princípios das verdades definitivas das narrativas eurocêntrica e seu modelo purista, racista e xenófobo, resultantes dos imperialismos, colonialismos e da escravidão atlântica dos séculos anteriores. A exemplo, as universidades como UFRJ e USP foram fundadas por missões francesas, inserindo como mestres uma elite branca, com discurso não diferente de suas origens branqueadas.

Nós nos vinculamos aos europeus e nos colocamos como seus súditos: em pleno século XX, eles nos ensinaram como uma universidade moderna deveria funcionar, e nós repetimos fielmente a maneira indicada. Estabeleceu-se um padrão de fundação subalternizante e dependente (CARVALHO, 2019, P. 85)

O conhecimento da terra, as influências de nosso povo e dos saberes que o perpassam foram totalmente desconsiderados. Permanecemos subalternizados. As estruturas acadêmicas são controladas pelo conhecimento eurocêntrico que se declaram em condições universais quando bem sabemos que não é assim. Não há qualquer tipo de “justiça curricular”<sup>3</sup>. Há um ciclo constante nesses espaços de relações desiguais de raça, gênero e de poder econômico que se dá na circulação das pessoas assim como nos discursos produzidos.

Precisamos implementar nas universidades brasileiras a decolonização da ordem eurocêntrica do conhecimento. Um dos passos que passou a ser dado de modo recente é a discussão do próprio racismo como um problema de grande sangria social, demonstrando desrespeito aos que passam por essa situação nos mais diversos espaços, incluindo o acadêmico.

Outro movimento na direção de pensarmos mais sério sobre a libertação das universidades de discursos homogêneos, racistas e eurocêntricos, é fazer valer a ocupação responsável das vagas designadas a cotas étnico-raciais, subsidiada pela lei federal de nº 12.711, de 2012.

---

<sup>3</sup> Termo cunhado por Robert Connel.

O que vimos durante muito tempo é que as universidades brasileiras estavam ocupadas quase que exclusivamente por estudantes privilegiados em diversas instâncias, vindos de classes abastadas e por isso com maiores possibilidades de alcançarem essa formação. Educados durante toda vida para ocupar esses lugares na academia e sociedade. Em contrapartida, os marginalizados tentavam competir em condições desiguais e destoantes dos seus concorrentes, preparados em outras condições.

As políticas de cotas sinalizam um primeiro movimento de reparação e ampliam o debate sobre racismo dentro dessas instâncias, provocando desestabilidade e uma nova ordem lógica de promoção do pensamento decolonial em prática. Essa esfera abrange outros grupos como as pessoas com deficiência, LGBTQIA+, quilombolas e indígenas.

Falar sobre uma educação decolonial é falar partindo de uma perspectiva teórica que estabelece referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Na esteira dessa perspectiva, a tentativa é a de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força e atitude política para se contrapor às tendências referências de perspectiva eurocêntricas de construção do conhecimento histórico e social (OLIVEIRA 2016, p. 35)

Outra urgência que precisa ganhar visibilidade nas instituições é repensar os currículos com viés dos colonizadores, racistas e sexistas que se repete cronicamente nos espaços universitários. Além do acesso, é preciso ações implementares que gerem identificação nos grupos étnico-raciais ao adentrar nos centros acadêmicos. Estamos falando da necessidade de currículos descolonizados, que só é possível “[...] através da descolonização das instituições produtoras ou administradoras do conhecimento.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88).

Os procedimentos e as narrativas universitárias precisam assumir uma postura voltada a seus educandos e aos valores que chegam com eles, assimilados a implicação do viver. Além das ações afirmativas, precisamos implementar um ensino que con-

fron­te o racismo, que seja formador de uma nova geração de uni­versitários negros, brancos, com deficiên­cia, LGBTQIA+, quilombo­las que visualizem a diversidade dos saberes diversificados, cons­truindo uma universidade pluri­epistêmica (CARVALHO, 2019).

A denúncia de Grada Kilomba ecoa e requer dos brancos uma nova ordem: “Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistema­ticamente desqualificadas, considerado conhecimento inválido” (KILOMBA, 2019, p. 51). Ou seja, é preciso ouvirmos e repensar­mos juntos essas estruturas.

Ao que se refere aos graduandos dos cursos de licen­ciatura, são esses profissionais que hoje se encontram em formação que, formados a partir de outras abordagens, serão capazes de re­mover pedras seculares nas estruturas, atuando desde a educação básica.

Estamos falando de uma nova geração de trabalhadores que ocuparão cargos públicos, políticos, comerciantes, profissio­nais da saúde que estarão em diálogo com uma abordagem mais aproximada de diferentes contextos brasileiros, mais dispostos a considerar saberes plurais.

Para muitas pessoas negras, LGBTQIA+, com deficiên­cia, indígenas e quilombolas, para além do acesso, estes devem ainda ter a oportunidades de se firmarem mestres nos espaços acadê­micos, não se limitando ao lugar de aprendizes. Mover a base é um projeto amplo que abrange a estrutura dos cursos, das disciplinas ofertadas e suas ementas, dos autores a serem lidos, da contrata­ção docente, do modo de avaliar, ou seja, trata-se de uma engre­nagem complexa que ainda caminha a passos curtos no sistema brasileiro.

Mais um ponto a ser considerado nessa reflexão é o reco­nhecimento de mestres e mestras da cultura popular em seu notório saber. Isso marca um princípio de valorização pluri­epistêmica, co­locando esses fazedores e sabedores embebidos na cultura como conhecedores de vertentes específicas. Ao promovê-los como mestre de saberes, o público acadêmico passa a projetar

olhares de interesse e admiração, tal qual seus mestres professores e professoras. Carvalho (2007) avança nesse pensamento ao dizer que

[...] a validação da ciência fica mais rica com mestres e mestras afro-brasileiros e indígenas [...]. Daí a fertilidade do diálogo intepistêmico gerado nas aulas entre os mestres, os estudantes e os professores parceiros. Trata-se de fazer conviver princípios diferentes de acesso ao conhecimento, sem ter que reduzir uns nos termos dos outros [...] (CARVALHO, 2007, p. 100)

No entanto, esse deslocamento precisa se fortalecer e crescer, não como ato facetado de bondade camuflada, mas como valorização dos saberes e fazeres dos que são parte indispensável dos 'brasis' que se estabeleceram na história e na contemporaneidade.

### **Batucar – Cantar - Dançar – Contextualizar**

Para a sistematização de um trabalho que priorize a descentralidade do currículo, seja ele na educação básica ou no ensino superior, precisamos trazer ao centro os saberes que contam nossa própria história. Reconduzir o foco.

O ensino das danças populares de modo responsável, dão espaço e visibilidade ao que chamaremos de uma 'nova ordem' nas prioridades, uma vez que seu conteúdo pode abranger aspectos interdisciplinares por atravessar várias camadas do viver.

Colocar as danças populares com caráter interdisciplinar no currículo é dar a compreender que a arte não é um espelho da sociedade, como nos habituamos falar, mas ela é a própria sociedade já que as pessoas que as corporificam são as mesmas que realizam procedimentos cotidianos e são cidadãos sociais. O corpo que dança é o mesmo que vai à escola, ao trabalho, que compra e vende, que beija e dorme, é possibilitado em algumas instâncias e em outras negado, ou seja, é o corpo social. Esse corpo é contemporâneo. Do contrário,

Há o perigo de simplesmente se prezarem os valores distintivos da 'comunidade' como se eles nem sempre participassem de um relacionamento dinâmico como todos os outros valores que concorrem a seu redor. (HALL, 2013, p.99)

Trabalhar com as danças populares requer o cuidado de entender essas danças em seu presente, de corpos atuais que estão inseridos nos centros urbanos, sitiados de tecnologia e relacionados com o mundo e as coisas do mundo. Já não se pode falar desse saber apartado das cidades e suas sociabilidades, como se estivessem exclusivamente em zonas interioranas, rurais, embora sua base comunitária tenha maior referência nesses lugares.

Falamos de um corpo que dialoga com a tecnologia, que por ela é também modificado... Esse é o corpo do encontro. Em outro tempo, ao falarmos das danças populares falávamos do corpo do pescador, da dona de casa, do agricultor, imprimindo nessas referências uma espécie de purismo genuíno associado a falta de instrução pelo acesso privado de educação dessas pessoas. Na verdade, essas danças foram e permanecem sendo movimentos povoados de impurezas, construídas com ganhos e perdas, sendo esta condição perpetuante de precariedades também na modernidade. O ser humano é em si, precário.

Entendemos e consideramos que este seja um cenário permanente que se propaga em muitas comunidades nas quais essas danças são vivenciadas, mas as transformações nelas ocorridas, inclusive com a inserção da tecnologia, são reais.

Não podemos nos apegar ao saudosismo que tratam esses fazeres como danças do passado, feito por pessoas no passado e no passado adormecidas; e como isso seria verdade se a dança é feita por corpos no presente, na contemporaneidade? Falar sobre os fazeres culturais não é uma viagem de retorno, "Não é uma "arqueologia". A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de "um conjunto de genealogias" (HALL, 2013, p. 49)

Por isso, optamos nos afastar no termo "danças folclóricas" por nos remeter no nordeste brasileiro, a danças exotizadas e com caráter de valor, pois ao se transformarem junto ao corpo dos

participantes, passam a atrair olhares de julgamento do “ser” ou “não ser” que, definitivamente, não é o que acreditamos. O “folclórico” é situado em um imaginário apartado das redes de comunicabilidade social dinâmica. Parece estático no tempo, envelhecido e concentrado.

Em sua dinamicidade, a cultura nos permite rever a tradição para, firmados na referência e gratos aos que vieram antes de nós, darmos continuidade a um vir-a-ser contínuo.

Ao realizar estudos voltados as performances africanas, Ligiério (2011) critica a ausência desses estudos nas universidades, uma vez que

A conexão dessas danças com a cultura africana, de tão óbvia, tem sido menosprezada e pouco estudada pelo mundo acadêmico, que prefere ver nela um reflexo das misturas condicionadas pela cultura pop internacional ou uma consequência da miscigenação ou ainda do sincretismo (LIGIÉRO, 2011, p.133).

O autor evidencia que a performance negra é por vezes marcada pela resistência e afirmação de seus fazedores que em situação de diáspora, buscavam elementos que estabelecesse seu religar com a terra de origem. Falamos de práticas de expressões tradicionais até as contemporâneas. No contexto das performances tradicionais, Ligiério (2011), aponta que a tríade “batacar-cantar-dançar” pode ser considerada um grande eixo dessas práticas, sendo encontradas em diferentes etnias que compuseram a diáspora africana no Brasil. A experiência do corpo como centralidade da expressão total, embora seus sentidos e espiritualidades variem de uma comunidade para outra.

O *batuque* aparece como uma linguagem espiritual que está sendo articulada. O *canto* é percebido como a interpretação dessas linguagens para a comunidade presente no aqui e agora, uma interação. A *dança* seria a “aceitação das mensagens espirituais propagadas” através de nosso próprio corpo, bem como o encontro dos membros da comunidade nas celebrações conjuntas, sob o perfeito equilíbrio da vida. Assim nos explica Zéca Ligiério (2011).

Ao recompor o corpo na vivência dessas dimensões, batacar-cantar-dançar, o religar permite a conexão fluida da energia,

atuando entre vivos e mortos perpassando a atmosfera humana. Ela transcende.

Essa tríade, batucar- cantar- dançar, não é apenas uma maneira de sintetizar os elementos estéticos de uma manifestação, mas uma estratégia de cultivar uma memória exercendo-a com o corpo em sua plenitude. São bases propulsoras que, se entendidos e vividos, podem alimentar a posteridade do fenômeno cultural.

Nelas encontramos um caminho que, além de sintetizar os fazeres e saberes dos povos africanos, pode se estender ao ensino das danças populares como disparadores do processo de ensino e aprendizagem. A implicação do corpo total pode ser alcançado nessas dimensões.

O batuque pode ser trabalhado com a experimentação de instrumentos percussivos, sons produzidos com objetos, com a boca, com palmas, na batida dos pés no chão, explorando ritmos e tempos diferentes de acordo com a expressão cultural proposta.

O canto vem como resposta, um coro que vai aprendendo a canção puxada pelo professor/a mestre/a em versos que servem também como reforço da coletividade geralmente encontradas nas danças populares.

A dança é a movência desencadeada, geralmente pelos passos que marcam a identidade dessas danças, e se revestem das corporeidades dos participantes de cada aula/oficina/curso presentes.

Embora acreditemos nessa tríade apresentada por Zeca Ligiero e propagada como abordagem no ensino das danças populares, trazemos a necessidade de mais um elemento para que possamos traçar um método de ensino nas danças populares que é a contextualização. O saber ancestral, a importância de seus mestres, o contexto dessas danças nas populações originárias, suas reconfigurações, precisam aparecer.

'Contextualizar' está grafado no dicionário como uma forma de "apresentar um contexto" e/ou "interpretar conforme o contexto". Ambos significados contemplam o que projetamos nesse princípio didático. Para o ensino e a aprendizagem dessas danças, seus contextos revelam muito sobre suas feitura. Apresentar e

atendê-los a partir das circunstâncias que se está e/ou esteve embebecido.

É inevitável não passar pela tríade *fazer – apreciar – contextualizar* composta por Ana Mae Barbosa, criada mais especificamente para o ensino das Artes Visuais e, posteriormente amplamente difundida no ensino das demais linguagens. No eixo do *fazer*, estão envolvidos aspectos da criação artística. É dado ao sujeito a possibilidade de torna-se autor e este precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas (OLIVEIRA; CORREIA, 2018)<sup>4</sup>.

No eixo da *apreciação*, são mobilizadas competências de leitura que requerem do sujeito o domínio dos códigos estruturantes da uma obra e suas relações formais entrelaçados aos aspectos simbólicos da produção artística. Aqui se operam uma série de relações provocadas pela interação entre sujeito e objeto, de cunho subjetivo, que atuam na leitura realizada pelo sujeito à obra (OLIVEIRA; CORREIA, 2018).

Quanto à contextualização da obra, esta permite entender em que condições a mesma foi produzida, bem como as relações de poder que estão implícitas nessa produção (OLIVEIRA; CORREIA, 2018). Se tratando das danças populares, essa contextualização penetra o sentido das afetações culturais vividas por um grupo, comunidade, mestre/a e que nelas estão sentidos maiores relacionados a ancestralidade e espiritualidade que tocam a expressão cultural.

Falamos aqui da apresentação dos mestres e mestras brincadores, das regiões nas quais elas estão e estiveram povoadas, sua gente, suas crenças, suas convenções e todas as informações que possam dar visualidade e visibilidade as dimensões da dança. Falamos de lançar mão de qualquer intenção de fala ineditista e olhar para quem nos ofereceu essa dança.

Referendando Zéca Ligiéro e Ana Mae Barbosa, acomodamos as abordagens na perspectiva do ensino e aprendizagem

---

<sup>4</sup>Blog sobre arte-educação, disponível em: <https://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/> acessado em 12 de Setembro de 2020;



das danças populares na proposta de um quarteto que sintetizo em *batucar-cantar-dançar-contextualizar*.

Esse caminho é flexível na construção e pode ser organizado na ordem que o mediador achar que cabe com mais eficiência para a abordagem de uma dança para um grupo específico de estudantes/interessados. A horizontalidade dos saberes são equivalentes e se tocam a todo momento.

É inadmissível que caminhemos para uma proposta decolonial sem marcar o território dos que estiveram antes de nós, como sacerdotes de sabedoria e âncora de nossas práticas. Partimos de referências concretas e elas precisam estar em evidência. Embora vivenciemos uma dança deslocada de sua localidade de pertencimento, essa referência não deve ser ocultada e sim, valorizada.

Ao realizar as oficinas com a dança da Ciranda, tenho apresentado esta quadra como princípio desta prática educativa, buscando fortalecer os pontos que acredito serem importantes nesse ensino e nessa aprendizagem. *Batucar-cantar-dançar-contextualizar* vem subsidiando minha escolha pedagógica para o ensino das danças populares.

#### Referências

BRASIL. Lei 12.711 de 29 de Agosto de 2012 sobre sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. D.O.U de 30 de Agosto de 2012.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras . In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; ; GROSGOQUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (ORGs). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizontes: Autêntica, 2019. p.79-106.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. (ORGs). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Pontificia Universidad Javeriana, 2007. P. 79-91.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 41ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. 3ª ed. São Paulo: Editora paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende...[et al] . 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LIGÉRIO, Zeca. Batucar-cantar-dançar: desenho das performances africanas no Brasil. **ALETRIA** - n. 1 - v. 21 - jan.-abr, 2011.

\_\_\_\_\_. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras. **R. Pós Ci. Soc.** v.8, n.16, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica** (Buenos Aires), v.149, p. 35-39, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed.11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

*Recebido em 20 de outubro de 2022.*

*Aprovado em 22 de novembro de 2022.*

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN  
UFRJ

*Anda*  
associação nacional de  
pesquisadores em dança