

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Artes

Mariana Aparecida de Castro Peixoto

DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO:
territórios de saberes e resistência

Campo Grande/MS
2025

Mariana Aparecida de Castro Peixoto

**DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO:
territórios de saberes e resistência**

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na forma de dissertação como requisito para **à obtenção** do título de **Mestre em Arte**, na linha Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientação: Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho

**Campo Grande/MS
2025**

Ficha de Identificação elaborada pelo autor via Programa de Geração Automática do
Sistema de Bibliotecas da UFMS

Peixoto, Mariana Aparecida de Castro.

Danças afro-brasileiras na educação: territórios de saberes
e resistência [manuscrito] / Mariana Aparecida de Castro
Peixoto. - 2025.

42 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ARTES EM REDE NACIONAL MESTRADO, Faculdade de
Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2025.

Orientadora: Gabriela Di Donato Salvador Santinho.

1. Danças afro-brasileiras. 2. Contracolonial. 3. Educação-
antirracista.. I. Santinho, Gabriela Di Donato Salvador,
orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Mariana Aparecida de Castro Peixoto

DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO: territórios de saberes e resistência

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na forma de artigo como requisito para **obtenção** do título de **Mestre em Arte**, na linha Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Orientadora)

Profa. Dra. Dora de Andrade Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Profartes Rede Nacional

Prof./Profa. Dr./Dra. Renata de Lima Silva
Universidade Federal de Goiás (UFG) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Performances Culturais e do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Suplentes

Profa. Dra. Simone Rocha de Abreu (UFMS)
Prof. Dr. Osvalilton de Jesus Conceição – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo TRF4 e implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assim como em outros setores administrativos da União.

Campo Grande, 16 de dezembro de 2025

AO MEU MESTRE COM CARINHO E AMOR!
IN MEMORIAN

Hoje concluo mais um ciclo, com o coração cheio de gratidão e memória. Este trabalho é também um gesto de amor e continuidade — herança das suas palavras, que me ensinaram que o conhecimento é raiz profunda, a única coisa que ninguém pode nos arrancar, e que poderia mudar nossas realidades. Quero dizer que tinha razão... Dedico a você, meu Pai, Marcos Damião (*in memoriam*), que sempre acreditou na força do saber como caminho de transformação. Obrigada por tudo.

Com muito amor e saudade,
Sua pequena!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a bondade de Zambi e aos meus orixás, que sempre me dão força e sabedoria para trilhar esse bem viver que chamo de vida! Grata pela oportunidade todos os dias de estar aqui!

Aos meus ancestrais, que abriram caminhos antes mesmo que eu pudesse nomeá-los. Sem os caminhos trilhados anteriormente, nenhuma palavra aqui teria chão. Aos meus avós, meus Pais, meus tios, primos e ao meu abrigo vivo: Mamãe (Fátima), Bruna, Miguel e Manu. É por vocês que sigo acreditando ser possível sonhar. Vocês são minha força, minhas raízes férteis para continuar o trajeto! E ao meu companheiro de vida, Ericson Pelzl, que torna tudo mais leve, sendo paciente, me incentivando e dando força na caminhada, quando tudo parece desabar!

Aos mestres que marcaram a minha vida na dança nos meus primeiros passos, em especial: Joilson Silva Cruz, Paula Borba, Lucimeire de Freitas, José Gilberto Rozisca e Kléber Costa. Obrigada pelas sementes tão bem regadas. Vocês atravessaram a minha jornada com a dança de maneira significativa.

Aos meus Professores e Professoras da graduação, que me auxiliaram a encontrar pistas como mediadora dos meus alunos. Esse grande quebra-cabeça tem as mãos atentas, amorosas e firmes, no qual me tenho inspirado: Gabriela Salvador, Dora de Andrade, Osvanilton de Jesus Conceição, Marcos Bessa, e aos mestres que passaram pelo meu caminhar, obrigada por tanto!

Todos os Mestres aqui mencionados: agradeço a cada um de vocês. Pois quando chego no chão do contexto escolar, deparo-me com a importância de cada um na minha jornada, não apenas dos que se relacionam com a minha profissão, mas também pessoas das quais sou aprendiz da vida, e que me propuseram encontros que germinaram frutos férteis na terra.

E não poderia esquecer dos meus alunos. Minha eterna gratidão! Enxergo em cada um de vocês a possibilidade de sonhar com um futuro mais igualitário, respeitoso e de troca.

Ao Grupo Renda que Roda e Camalote. Grata por serem casas que nutrem o meu caminho, existência, prática artística e pedagógica!

RESUMO

As danças afro-brasileiras representam expressões culturais que conectam corpo, memória e ancestralidade, estabelecendo-se lugares potentes de conhecimento e resistência no ambiente escolar. Este estudo visa explorar o potencial dessas manifestações artísticas no ensino de Arte, entendendo-as como práticas que desafiam a hegemonia, afirmando identidades e incentivando o senso de pertencimento. Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é desenvolver uma proposta pedagógica que integre as danças afro-brasileiras na educação formal de arte com foco em uma educação antirracista, fundamentada no pensamento contracolonial de Santos (2015). A investigação segue uma abordagem qualitativa, apoiada em referências sobre dança, epistemologias negras e autores que dialogam com conceitos contra-hegemônicos. Além disso, inclui pesquisa autoetnográfica e escrivência para discutir a construção da proposta pedagógica metodológica desenvolvida, embora ainda não implementada. Referências como Santos e Biancalana (2017) e Evaristo (2020) serviram como base para esta reflexão.

Palavras-chave: danças afro-brasileiras; contracolonial; educação-antirracista.

RESUMEN

Las danzas afrobrasileñas representan expresiones culturales que conectan cuerpo, memoria y ancestralidad, estableciéndose como lugares potentes de conocimiento y resistencia en el ámbito escolar. Este estudio busca explorar el potencial de estas manifestaciones artísticas en la enseñanza del Arte, entendiéndolas como prácticas que desafían la hegemonía, afirman identidades e incentivan el sentido de pertenencia. Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es desarrollar una propuesta pedagógica que integre las danzas afrobrasileñas en la educación formal artística, con enfoque en una educación antirracista, fundamentada en el pensamiento contracolonial de Santos (2015). La investigación sigue un enfoque cualitativo, apoyado en referencias sobre danza, epistemologías negras y autores que dialogan con conceptos contrahegemónicos. Además, se incluye investigación autoetnográfica y escritividad para discutir la construcción de la propuesta pedagógica metodológica desarrollada, aunque aún no implementada. Referencias como Santos y Biancalana (2017) y Evaristo (2020) sirvieron como base para esta reflexión.

Palabras-clave: danzas afrobrasileñas; contracolonial; educación antirracista

ABSTRACT

Afro-Brazilian dances represent cultural expressions that connect body, memory, and ancestry, establishing themselves as powerful spaces of knowledge and resistance within the school environment. This study aims to explore the potential of these artistic manifestations in Art education, understanding them as practices that challenge hegemony, assert identities, and encourage a sense of belonging. Therefore, the main objective of this research is to develop a pedagogical proposal that integrates Afro-Brazilian dances into formal artistic education, with a focus on antiracist education, grounded in the decolonial thinking of Santos (2015). The research follows a qualitative approach, supported by references on dance, Black epistemologies, and authors who engage with counter-hegemonic concepts. Additionally, autoethnographic research and writing practices are included to discuss the construction of the methodological pedagogical proposal developed, although it has not yet been implemented. References such as Santos and Biancalana (2017) and Evaristo (2020) served as the basis for this reflection.

Keywords: Afro-Brazilian dances; decolonial; antiracist education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 AUTOETNOGRAFIA: UMA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA	15
2 ORALITURAS, CONTRACOLONIALISMO E EDUCAÇÃO EM ARTE	19
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA EM DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	24
3.1 Polirritmia e movimento	32
3.2 Enraizamento e conexão com o chão	33
3.3 Circularidade e o uso do espaço	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39

INTRODUÇÃO

Abrindo caminhos

Caro leitor, abrir caminhos envolve entender as trajetórias — revisitar os locais percorridos, as experiências que atravessaram o corpo nesse trajeto, e os encontros que deixaram marcas significativas e evidentes. Tornando o caminho da memória em uma cartografia dinâmica, de afetos e aprendizagens.

Sendo assim, reconheço que a minha trajetória como artista e educadora foi tecida e entrelaçada por uma rede de saberes, memórias, mestres e vivências que influenciam as minhas perspectivas sobre o corpo, a arte e a educação. Reconheço nas poéticas das danças afro-brasileiras sementes férteis que culminam por germinar nas minhas experiências enquanto artista-docente, e que essas experiências estão imersas em questões raciais e culturais que envolvem as complexidades desse encontro entre corpo, território e memória que sigo dançando, ensinando e constantemente aprendendo.

O meu primeiro contato com a dança ocorreu no ambiente escolar, onde hoje atuo como professora no ensino de arte com a linguagem da dança. Coincidência? Não! Tenho plena consciência de por quê hoje escolho estar nesse espaço. Foi no espaço escolar, com o projeto social denominado Oficina de Dança de Corumbá¹, que a dança me atravessou de maneira significativa e transformadora. Esse projeto não só contribuiu na construção da minha jornada, mas percebo que a partir dele aprendi a analisar como a dança me faz existir e enxergar o mundo.

Esses atravessamentos me fazem refletir sobre como as minhas vivências pessoais, artísticas e profissionais não podem ser separadas. Na oficina de dança, aprendíamos não somente danças da erudição², mas todos os nossos contextos culturais locais, a diversidade popular brasileira. Conheci, aprendi e me tornei uma

¹ A Oficina de Dança de Corumbá é um fomento gratuito da administração municipal de Corumbá, fundada por Joilson Silva Cruz, que disponibiliza aulas em diferentes estilos, incluindo clássica, regional-local, brasileiras, street dance e contemporânea para pessoas de todas as idades. Inaugurada em 1999, visa estimular também a cultura local e possibilitar aos participantes o acesso à dança.

² Oliveira (2018) afirma que “tal perspectiva ideológica reforça a ideia, no contexto brasileiro, de que a dança só pode ser considerada arte sob a influência de padrões eurocêtricos, o que fomenta uma distinção arbitrária entre-danças a partir da geração de pares organizadores de conflitos, tais como popular-erudito, local-global, tradicional-moderno, artístico-artesanal” (p. 4).

artista inspirada por essas manifestações populares, dialogando com as minhas experiências de vida, nos terreiros, rodas de siriri, e toda a diversidade das danças afro-brasileiras no meu fazer artístico e, posteriormente, na minha prática pedagógica.

Sendo assim, as danças populares brasileiras se tornaram eixo do meu trabalho, que representam o pulsar das minhas origens e o legado dos mestres que me ensinaram a valorizar essas expressões.

Ancestralizada em Corumbá, Mato Grosso do Sul, onde a vida comunitária e as manifestações culturais despertaram minha sensibilidade artística, na Oficina de Dança de Corumbá descobri a dança como ritual de pertencimento e linguagem ancestral. Desde então, percebi o movimento como forma de narrar histórias e ressignificar memórias.

Mas foi especificamente através das danças afro-brasileiras que, usando as palavras de Conceição Evaristo (2020) no livro de contos *Olhos d'Água*, encontrei o reflexo do *espelho* de Oxum³ — revelando assim a minha ancestralidade, cicatrizando feridas e restaurando a autoestima que havia sido negada pela falta de representações negras nos espaços em que cresci e fui educada. Essas danças me ensinaram a relevância de observar corpos negros no centro do palco, com suas narrativas, conhecimentos e belezas.

Nessa dança, encontrei um lugar onde nossos corpos não eram julgados, mas celebrados. Onde as nossas histórias não eram distorcidas, mas reverenciadas. Foi dançando que esse *espelho* lembrou-me que resistir também é se amar. Que ocupar um espaço com o corpo erguido é um gesto político. E que recontar histórias a partir da memória do movimento é também reescrever o futuro com dignidade, beleza e verdade.

Essa pesquisa nasce da vivência, memória e pertencimento. Não somente para investigar essas práticas culturais, mas porque sou atravessada por elas de fato. Estar nos terreiros, nas rodas de dança, nos palcos e nas escolas é parte fundamental da

³ Oxum é uma divindade dos cultos afro-brasileiros, mais especificamente da religião Candomblé, representada como a orixá feminina das águas doces, que dança com um espelho (*aberê*) numa de suas mãos e se apresenta com gesticulações de uma mulher vaidosa que se lava nos rios, que se penteia e se olha no espelho (LARA, 2008, p. 67).

minha existência enquanto artista-docente. É nesses espaços que reconheço o saber que dança, canta, brinca e recria possíveis novos mundos.

Ao valorizar essas manifestações nos seus contextos históricos e simbólicos, este estudo defende que a escola reconheça o corpo como território de memória e saber, transformando a sala de aula em espaço de celebração, crítica e equidade. Essas experiências fundamentam a proposta pedagógica criada neste estudo. A partir de uma metodologia ancorada na autoetnografia, atravessada pelas minhas vivências pessoais e os contextos da sala de aula, busco refletir sobre como as danças afro-brasileiras no ensino da arte podem promover uma educação antirracista a partir de uma proposta contracolonial.⁴

Dessa forma, a dança transcende o espaço estético para se afirmar como prática política e pedagógica que celebre a ancestralidade, combata o racismo e transforme a escola num território de memória e coletividade.

Portanto, este estudo é desenvolvido a partir de um recorte em duas danças afro-brasileiras, influenciadas pelas raízes negras e africanas, pertencentes ao território nacional brasileiro, com a intenção de fomentar uma educação igualitária e antirracista, apoiada no pensamento contracolonial, que será aprofundado adiante neste texto. Acredito que a incorporação das danças populares afro-brasileiras no currículo escolar pode contribuir para a valorização e o reconhecimento dos saberes afro-brasileiros, promovendo uma educação mais inclusiva e plural.

O presente estudo, portanto, tem como objetivo principal a criação de uma proposta pedagógica com as danças afro-brasileiras na educação formal no ensino de Arte para uma educação antirracista a partir do Engenho Novo (Mato Grosso do Sul) e do Samba de Roda (Bahia), explorando as diversas possibilidades corporais por meio dessas danças que podem e devem promover uma educação de resistência nos espaços escolares, nas rodas de dança e nos terrenos dos quais emergem,

⁴ Termo cunhado por Antônio Bispo dos Santos ao se referir aos povos da contracolônização, sendo os povos Quilombolas e Indígenas no Brasil, que não vivem na colonialidade e lutam contra a estruturação desse sistema. “Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio” (SANTOS, 2023, p. 37).

desconstruindo, assim, os pré-conceitos formados e abrindo possibilidade de olhar novamente para essa cultura como formação legítima de saber corporal.

A pesquisa envolve a criação de uma proposta pedagógica não aplicada⁵, pensando essas danças como propulsoras de conhecimentos legítimos no componente curricular da disciplina de Arte para alunos do 8º ano do ensino fundamental, e que pode ser adaptada para outros anos da formação escolar. O recorte pontual sobre Engenho Novo e Samba de Roda se fundamenta nos atravessamentos de minhas vivências e interações pessoais com essas danças, que fazem parte da minha trajetória de artista-docente no Mato Grosso do Sul.

Acredito que essa integração fortaleça a prática pedagógica antirracista e a consciência crítica dos estudantes sobre questões de raça e identidade. Além disso, essa prática pode incentivar um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso, aumentando o engajamento e a autoestima dos estudantes afrodescendentes, e fazer com que os alunos não negros tenham a compreensão que a luta antirracista é um dever de todos.

Essa abordagem pedagógica pode ter o potencial de promover uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada com as raízes culturais brasileiras, pois sabe-se que essas danças foram criadas e recriadas pelos descendentes dos negros escravizados no Brasil, e foram “demonizadas”, proibidas e deturpadas pelo colonialismo (BARCELOS, 2018).

Assim, refletir sobre a devida importância dessas danças na formação cultural brasileira é primordial, considerando os seus contextos diaspóricos, tradições e traduções que resistem como um discurso e se mantêm latentes em concepções de saber e mundo.

A reflexão deste estudo foi pautada a partir do pensamento contracolonial, discutido por Antônio Bispo dos Santos (2015), que defende a cultura dos povos não inseridos nessa lógica linear colonialista, como um modo de resistência aos processos tangíveis à colonização, como os povos originários (indígenas) e quilombolas brasileiros.

⁵ A proposta não foi aplicada porque não obteve a aprovação, dentro do prazo, do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, o que levou apenas à construção da proposta pedagógica enquanto estudo não aplicado.

Usamos o conceito de “oralitura”, de Leda Maria Martins (2003), como um respaldo aos vocabulários para se referir às performances dentro da cultura afro-brasileira, e a pesquisa “autoetnográfica” e “escrevivência” para a reflexão sobre a proposta pedagógica aqui apresentada, desenvolvida a partir de Santos (2015), Camila Matzenauer dos Santos e Gisela Reis Biancalana (2017) e Evaristo (2020). Além disso, nos pautamos nos estudos teóricos e práticos realizados nos grupos de pesquisa ao qual pertencço, o Renda que Roda⁶ (UEMS) e o Camalote⁷, sendo que ambos influenciam e alimentam a minha prática de artista e docente e muitas reflexões aqui traçadas são resultados do trabalho que eu realizo junto a eles.

Para que esse propósito seja alcançado, me proponho, inicialmente, a desenvolver um estudo nas danças já citadas: o Engenho Novo e o Samba de Roda. Essas manifestações, por sua natureza comunitária e ancestral, nos conectam a uma potente via de encontros dos sentidos do corpo, do território e da memória dentro do espaço escolar.

Vale ressaltar que essa abordagem não visa se restringir à reprodução coreográfica ou ao exotismo dado como “folclórico”⁸, mas sim busca a valorização dessas danças nos seus contextos históricos, sociais e políticos nos quais foram geradas, criadas e continuam a pulsar como práticas vivas de um povo.

A proposta pedagógica apresentada está ancorada na problematização acerca da discussão citada acima, no intuito de apresentar as danças e explorar as movimentações, buscando estimular a expressividade a partir do que elas podem reverberar nos estudantes.

⁶ O Grupo Renda que Roda é um grupo de pesquisa em danças populares brasileiras vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). É coordenado pela Profa. Dra. Gabriela Salvador e está relacionado aos cursos de Dança/Teatro. O grupo investiga as raízes e tradições das danças populares brasileiras, explorando seus possíveis desdobramentos cênicos e poéticos.

⁷ O Grupo Camalote de Danças Parafolclóricas é um grupo independente que nasceu em 2003, em Campo Grande (MS), com o objetivo de promover e preservar as danças populares do Mato Grosso do Sul. O grupo se consolidou como um dos principais divulgadores da cultura sul-mato-grossense, especialmente das danças típicas da região.

⁸ A palavra folclore tem origem no inglês e é oriunda do termo *folklore*. Esta denominação, por sua vez, foi originária da expressão *folk-lore*, criada por William John Thoms (1803-1885). De acordo com Zimmermann e Wolffenbüttel (2024), “folk” significa “povo” e, “lore”, saber. Portanto notamos que sua origem carrega a influência de uma perspectiva colonial e classificatória, que tende a enxergar os saberes populares como meras curiosidades, crenças irracionais ou resquícios culturais, alheios ao que se reconhecia como cultura legítima, ou seja, validada a partir de uma cultura europeia, branca e erudita.

A primeira fase deste estudo envolve uma investigação teórica sobre as perspectivas históricas das danças escolhidas. Em seguida, uma proposta pedagógica é criada — ainda não implementada —, direcionada a essas manifestações culturais.

O terceiro momento estabelece a conexão entre a proposta e a minha autoetnografia, considerando os cruzamentos, as experiências e as vivências corporais que permeiam este trabalho. Por fim, são abordados os aspectos relacionados a essas danças e as contribuições dessa proposta para uma educação antirracista, compreendendo as suas origens, simbolismos e corporeidades como elementos essenciais para que a escola se transforme em um espaço de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

A reflexão crítica sobre essas danças revela um campo fértil para o ensino de arte que não se limite à técnica ou ao produto estético, mas que se engaje verdadeiramente na construção de sentidos, subjetividades e vínculos coletivos.

Neste estudo, é fundamental entender como essas danças podem ser incorporadas ao ensino de arte com a linguagem da dança de forma transversal e significativa, para ampliar o campo das experiências dos alunos. O corpo que dança, que resiste e que se expressa, carregando histórias silenciadas pela colonialidade; que traz à tona memórias que desafiam a lógica eurocentrada do currículo tradicional; e que propõe outras epistemologias possíveis e alternativas, baseadas na escuta, na coletividade e na vivência.

Refletir sobre como essas danças podem impactar em uma educação antirracista mediada por essas danças na disciplina de arte torna-se um eixo central da construção desta proposta pedagógica.

A implementação dessas práticas no ambiente escolar não apenas pode ajudar a enfrentar o racismo estrutural, mas também promover o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, em particular daqueles que, ao longo da história, tiveram seus conhecimentos subestimados e não valorizados.

As contribuições para o campo educacional são evidentes, pois, além de contribuir para uma educação mais inclusiva e antirracista, o trabalho com danças

afro-brasileiras pode influenciar políticas públicas curriculares, demonstrando a urgência de um ensino que reflita as múltiplas identidades e histórias do Brasil.

Valorizar a oralidade e culturas tradicionais é fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de construir coletivamente novas formas de convivências, baseadas no respeito, diversidade e na valorização das práticas populares. Principalmente em um momento em que violências raciais seguem se atualizando e cada vez menos veladas, o espaço escolar não pode se manter neutro.

O espaço escolar deve se posicionar, acolher e transformar essa realidade. Ao integrar essas práticas ao cotidiano pedagógico, abrimos a possibilidade de reconstruir o modo como olhamos para a história e para os conhecimentos dos povos negros, reconhecendo neles não somente resistência, mas também criação, beleza e potência de ensinar de maneira criativa, diversa e plural. A escola, como espaço de formação, pode e deve ser território fértil para essas reflexões.

1 AUTOETNOGRAFIA: UMA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA

Vinda de um contexto marcado pela marginalidade, foi na dança que encontrei o caminho de volta para meu ser e meu espaço cultural. Ali, pelo movimento, aprendi que as minhas limitações se transformaram em força, curiosidade, amor e respeito, e que cada pessoa, cada tradição, cada canto e cada história carrega a sabedoria de diversos territórios sagrados. E hoje, em cada gesto, reafirmo a importância de olhar para meus mestres, meu local de origem e minhas poéticas — porque é na dança que reconheço o meu ser, na tessitura infinita de memórias e histórias que me constroem a cada compasso, sem fim.

Assim se constrói, também, a autoetnografia como metodologia desta pesquisa, uma vez que seria impossível me anular dela, pois ela é, justamente, parte do intento que pulsa em mim, como um caminho de posicionamento ético, não esquecendo, portanto, da dimensão sociocultural do fenômeno ao qual eu, como pesquisadora, estou envolvida.

Compreendendo melhor o campo que me propus a aprofundar, a autoetnografia lança um olhar para as minhas raízes como parte (mote) para se

pensar a pesquisa, indo e vindo em um aprofundamento de experiências pessoais e culturais.

A autoetnografia não registra só a minha vivência pessoal, mas também situa as conexões com as práticas culturais mais abrangentes e o efeito que essas danças podem provocar no cenário da educação escolar, assim como reverbera as minhas vivências. Portanto, essa abordagem proporciona à pesquisa uma análise profunda e reflexiva acerca do desenvolvimento da proposta pedagógica, que corrobora em aprofundar o entendimento da hipótese de que as danças afro-brasileiras têm um papel fundamental na desconstrução de preconceitos, além da valorização desses saberes — afinal, essas práticas atravessam meu cotidiano, e foi a partir delas que cheguei a esse estudo, às minhas escolhas e reflexões.

Na autoetnografia descritiva, como sugere o nome, o autor apresenta a pesquisa de modo descritivo, sem tanto aprofundamento, a qual pode ser entendida como investigação preliminar que, posteriormente, será melhor desenvolvida. Em um segundo momento, ela passa a assumir um viés crítico; nesse ponto, a autoetnografia analítica volta-se para a reflexão acerca da pesquisa e cria conhecimento a partir do assunto/objeto ou da temática em questão (SANTOS; BIANCALANA, 2017, p. 86).

Além disso, a autoetnografia possibilita o estudo de temas culturais, sociais e pessoais por meio de uma perspectiva reflexiva de auto-observação, estabelecendo uma ligação entre essas vivências pessoais e questões mais profundas ligadas aos elementos sociais e culturais. Assim, sob essa ótica, analiso a construção dessa proposta e as conexões geradas pelas minhas experiências individuais impactadas pelo coletivo. Logo, como um método de pesquisa, a reflexão é um dos alicerces da pesquisa que, por sua vez, se classifica como qualitativa:

Ao situar a produção do conhecimento no próprio corpo e a partir dele, com suas intersecções de raça, etnicidade, gênero, sexualidade e outros marcadores, a autoetnografia enfatiza a experiência de um(a) e pode dar nome para experiências de muitos(as). Como uma “escrivência”, a autoetnografia, quando desenvolvida por corpos oprimidos expostos a diferentes ordens de opressão, também utiliza a experiência do(a) autor(a) para desafiar discursos dominantes e hegemônicos, a fim de promover a emancipação e expor fissuras e possibilidades de transformações das relações culturais, de trabalho e da pesquisa. Ao aceitar o convite de “erguer a voz”, a autoetnografia conecta nossas histórias com os contextos de opressão e exclusão que vivenciamos, mesmo após décadas de movimentos sociais e acadêmicos em defesa dos direitos civis, visto que “o silêncio não irá nos salvar, e que superar o medo de falar é um gesto necessário de resistência” (RAIMONDI et al., 2020, p. 15).

A metodologia escolhida torna-se a mais adequada para análise do desenvolvimento deste estudo, pois permite compreender profundamente o conceito

de uma proposta alicerçada a partir do pensamento contracolonial para a descolonização de um currículo, que busca refletir criticamente sobre as relações de poder historicamente constituídas.

Essa abordagem metodológica propõe epistemologias alternativas que ampliam o campo do conhecimento, contribuindo para a valorização de diferentes formas de saber. Assim, ela se apresenta como um caminho complementar ao pensamento acadêmico tradicional, ao destacar vozes e contextos historicamente marginalizados, incluindo a minha, como fundamentais para a construção de saberes diversos, plurais e inclusivos.

Aproximando o conceito da escrevivência, de Evaristo (2020), aos conceitos da autoetnografia, proponho essa reflexão. Ainda que sejam conceitos diferentes, a aproximação é fundamental nesta escrita para a compreensão da importância do percurso do pesquisador, sendo um ponto central da discussão.

A autoetnografia, enquanto abordagem metodológica, entrelaça nesta pesquisa a experiência pessoal e a análise cultural; e a escrevivência de Evaristo partilha um mesmo movimento: a valorização da experiência vivida como fundamento para a construção do conhecimento. Tanto a autoetnografia quanto a escrevivência são enraizadas no olhar próximo, no envolvimento com o cotidiano e na escuta atenta dos sujeitos marginalizados nos contextos histórico e social. A escrevivência traz um recorte ainda mais profundo para a discussão, por tratar-se de uma escrita que aborda vivências de pessoas negras:

Em entrevista concedida à jornalista Ana Paula Acauan para a Revista PUCRS (2022), Conceição Evaristo reflete sobre a força da palavra das mulheres negras e o papel histórico a elas atribuído durante a escravidão. Segundo a escritora, “A palavra das mães pretas e babás era domesticada, na medida em que tinham de usá-la para acalantar os meninos da casa-grande. [...] Não estamos aqui para ninar mais ninguém nem apaziguar as consciências” (EVARISTO apud ACAUAN, 2022, s.p.).

Podemos notar que a fala da autora evidencia o deslocamento de sentido da oralidade negra, antes capturada pela lógica colonial, agora uma escrita urgente, que busca despertar e desestabilizar as estruturas de poder hegemônicas, como forma de denúncia e posicionamento político. Entretanto, enquanto a autoetnografia visa assumir a subjetividade como um viés para a compreensão das realidades sociais, a escrevivência funde a relação entre vida e narrativa como um ato político e literário, sem neutralidades, como podemos observar no trecho:

Devido ao fato de valorizar a experiência do pesquisador sem desvincular suas impressões e intenções da pesquisa, compreende-se que elementos autobiográficos se fazem presentes no método autoetnográfico. Porém, é importante que haja diferenciação entre autobiografia e autoetnografia. Enquanto a primeira se restringe a descrever acontecimentos sobre aquele que escreve, a segunda insere um viés etnográfico, buscando relacionar o pessoal à cultura para o estudo e compreensão desta (SANTOS; BIANCALANA, 2017, p. 87).

A autoetnografia, assim, se inicia com a imersão do pesquisador na sua própria história, empregando as suas vivências para compreender as práticas sociais e culturais mais abrangentes. O seu compromisso, portanto, é compreender as relações humanas e as estruturas de poder que as atravessam, sem esquecer o impacto e a importância da vivência pessoal na produção efetiva do conhecimento.

Já a escrevivência aprofunda-se além de somente “escrever” e “viver”. Este conceito busca romper com a ideia da escrita apenas literária. Essa escrita é uma denúncia, que coloca o sujeito no centro da narrativa. Vale ressaltar que se trata de uma epistemologia negra cunhada para analisar vivências a partir da população negra brasileira, com o sujeito como lugar de enunciação de um eu coletivo, como afirma Evaristo (2020):

A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos. Sim, porque ali, quando lançamos nossos olhares para os espelhos que Oxum e Iemanjá nos oferecem, é que alcançamos os sentidos de nossas escritas. No abebé de Oxum, nos descobrimos belas e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes (EVARISTO, 2020, p. 38-39).

De acordo com a autora, quando olhamos para o eco dos nossos espelhos, vemos o coletivo e compreendemos o valor desses saberes oriundos de muitos. Rompemos o marco do tempo que continua veladamente a afirmar que não somos capazes de pensar. Ao reconhecer as nossas vivências como um eixo central das nossas produções de conhecimento, buscamos essa ruptura, e afirmamos que pessoas negras pensam, produzem, elaboram e teorizam a partir das suas

existências. Ela atua como um posicionamento e amplia o acesso à escrita como um território de sobrevivência e memória, colocando em diálogo mútuo o vivido com o político, o íntimo com o estrutural, o cotidiano com o epistemológico.

2 ORALITURAS, CONTRACOLONIALISMO E EDUCAÇÃO EM ARTE

No âmbito da disciplina de Arte, as danças afro-brasileiras podem desempenhar um papel crucial para conectar, de maneira sensível, o sujeito ao mundo, proporcionando descobertas e identidades corporais que foram abandonadas e invisibilizadas ao longo do processo de colonização no nosso país.

Como afirmam Santinho e Santos (2021, p. 51):

As danças brasileiras de matriz africana foram tecidas a partir de entrelaçamentos culturais, nem sempre com fios de algodão, linho ou ouro — pois, sabe-se que houve fios de sangue e, sobretudo, de dor — mas não perderam sua essência de serem malha aberta, o que permite novos atravessamentos e o constante surgimento de novas formas de se movimentar, como a roda, que põe o mundo em constante movimento de descobertas e renovação. Os fios de sangue — e é bom registrarmos esse ponto importante da história de nosso país para que não caiamos nos laços do esquecimento ou dos pretensos revisionismos — se ancoram no falseamento da realidade histórica do negro no Brasil desde os tempos coloniais (SANTINHO; SANTOS, 2021, p. 51).

A valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar não só contribui para a diversidade e inclusão, como fortalece a identidade e os saberes dos alunos, proporcionando uma formação mais rica, diversa e integradora, sem mascarar o racismo presente na nossa sociedade, buscando refletindo as marcas das violências sofridas pela população negra e toda a sua descendência.

Embasamos esta proposta no conceito cunhado por Martins (2021), que defende a “oralitura” como um vocabulário para se referir às performances dentro da cultura negra. A oralitura é um lugar que se ancora não somente nos ritos, mas na vasta variedade de expressões por meio do corpo na sua totalidade: sonoridades, voz, gestos, coreografias, adereços, desenhos, traços, sons, sabores e saberes que ressignificam e reatualizam histórias e conhecimentos dos antepassados.

Esses conhecimentos são transferidos não apenas através da literatura, mas em performances culturais presentes em diversas manifestações afro-brasileiras. Uso o conceito para ancorar as oralidades, que consistem em construir, de maneira

estética, esses novos caminhos por meio da expressão corporal, símbolos, signos e mitos poéticos, reatualizando-os a partir do saber popular e das poéticas que surgem dos corpos que dançam as resistências e constroem discursos consequentemente contra-hegemônicos.

No âmbito da oralitura, gravitam não apenas os rituais, mas uma variedade imensa de formulações e convenções que instalam, fixam, revisam e disseminam por inúmeros meios de cognição de natureza performática, grafando pelo corpo imantado por sonoridades, vocalidades, gestos, coreografias, adereços, desenhos, grafites, traços e cores, saberes e sabores, valores de várias ordens e magnitudes, o logos e a gnoses afroinspiradas, assim como diversas possibilidades de rasura dos protocolos e sistemas de fixação excludentes e discriminatórios (MARTINS, 2021, p. 41).

A autora ainda propõe uma visão expandida acerca desse conceito. Dentro da cultura afro-brasileira, o saber transcende o campo da linguagem colonialista, que defende que o conhecimento só se produz na escrita, abarcando uma gama de temporalidades e possibilidades, não se limitando apenas ao rito, mas na totalidade da manifestação cultural e de toda a sua dimensão performativa, chamada de estética afro-inspirada.

Essa ideia é central para compreender que a oralitura instaura uma atualização constante desses saberes ancestrais. Segundo Martins (2021), nosso corpo é o arquivo vivo do acontecimento, que, por meio do gesto, da dança, do canto e da performatividade como um todo, inscreve histórias e memórias para além do pensamento colonialista.

O conceito se relaciona de maneira complementar com ao pensamento contracolonial Santos (2015), pois busca valorizar modos de saber e formas de expressão que foram historicamente marginalizados pelo sistema colonialista que predominavam na fixação do conhecimento.

Este sistema prioriza a escrita e não reconhece os saberes transmitidos corporal e oralmente, considerando-os menores. Na oralitura, destaca-se a relevância desses conhecimentos que desafiam a lógica colonialista, reconhecendo-os como formas legítimas de saber coletivo.

Dentro da cultura popular, principalmente no que tange às afro-inspirações, encontramos um campo fértil de discurso pelo corpo e possíveis desdobramentos com a proposta aqui apresentada, que também está em consonância com a contracolonialidade defendida por Santos (2015).

Se os alunos em sala têm a possibilidade de dançar, cantar e se conectar com as danças apresentadas, eles não apenas podem aprender sobre a cultura, mas também reconhecer nos seus corpos e vivências a presença da ancestralidade e da relação com as suas próprias histórias, aproximando-se de uma educação feita pela escuta, empatia, pelo movimento e pela partilha de memórias. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que busca romper com o modelo eurocentrado e abrir espaço para a criação de saberes que emergem do corpo e de seus territórios.

Mas o que significa contracolonial? É importante, por sinal, lembrar que a palavra “contracolonial”, cunhada pelo grande guardião cosmológico Antônio Bispo dos Santos (2015), é um posicionamento dos povos indígenas e quilombolas. Ela representa a valorização dos saberes tradicionais, do estilo de vida e do conhecimento de símbolos e signos desses povos como verdadeiros modos de sabedoria e aprendizado.

A intenção da contracolonização é, portanto, contestar a dominação de saberes e fazeres impostos pelos colonizadores.

Assim sendo, vamos tratar os povos que vieram da África e os povos originários das Américas nas mesmas condições, isto é, independentemente das suas especificidades e particularidades no processo de escravização, os chamaremos de contracolinizadores. O mesmo faremos com os povos que vieram da Europa, independentemente de serem senhores ou colonos, os trataremos como colonizadores. É sabido que o povo da África, ao chegar ao Brasil, imediatamente se rebelou contra os colonizadores, deles escapando de várias maneiras: adentrando-se pelas matas virgens, reconstituindo os seus modos de vida em grupos comunitários contracolinizadores, formando comunidades em parceria com os povos nativos, em determinados casos organizados como nômades, outras vezes ocupando um território fixo (SANTOS, 2015, p. 48).

Por isso, é crucial enfatizar a relevância de uma proposta fundamentada no pensamento contracolonial, mas enfatizando e reconhecendo que, diferentemente dos povos indígenas e quilombolas, estamos inseridos em modos de vida e ambientes ainda influenciados pela perspectiva colonial.

Compreender essa realidade é essencial para refletir sobre como evitar a reprodução sistemática das estruturas coloniais que continuam presentes em nossas práticas diárias e em sala de aula. Portanto, abordar a descolonização também se torna um exercício de reavaliação do nosso posicionamento no mundo, um convite para reconsiderar os nossos olhares, ações e decisões.

Por meio desta proposta pedagógica, constato que a oralitura em diálogo com uma proposta inspirada no pensamento contracolonial manifesta-se como um potente instrumento de aprendizagem, no qual o corpo, a voz, o gesto, as memórias, as histórias e os territórios tornam-se meios de transmissão de saberes e memórias coletivas.

Por meio das canções, dos movimentos e das narrativas compartilhadas, os estudantes podem reconhecer as suas próprias histórias e ancestralidades, compreendendo que o conhecimento não se limita à escrita, mas se expande na vivência, na escuta e na experiência.

Essa experiência poderia ainda evidenciar que a oralitura, quando articulada a uma perspectiva contracolonial, pode fortalecer a construção de uma educação sensível, crítica e plural, que valorize os saberes populares e tradicionais, transformando o ato de aprender em um gesto de resistência e pertencimento.

Ao reivindicar a legitimidade de saberes marginalizados e periféricos, silenciados e desvalorizados pelos processos de colonização, combate-se aquilo que se estabelece como epistemicídio.⁹

Em muitas partes da África, a Arte é inseparável da vida por sua associação com o sagrado. Os mitos da criação contam que um criador criou as pessoas e depois colocou alma nelas, o que se revela pela palavra. Desta forma, a palavra negro-africana tem um sentido abrangente: faz história, sendo elemento constitutivo da identidade profunda da comunidade, sendo uma arte (MUNANGA, 2005, p. 85).

Podemos notar, como citado por Munanga (2005), que, ao longo da história, o continente africano jamais pensou a arte como coisa inseparável da vida. É por isso que se pensa o saber afrodiaspórico como um lugar limiar de acontecimento.

Aproximando o pensamento à proposta de Renata de Lima Silva (2016), a qual defende que, ao observarmos o “entre-lugar”, o limiar, percebemos que as danças afro-brasileiras desempenham um papel crucial na preservação e promoção das tradições culturais da memória e diáspora africana no território da cultura afro-brasileira.

⁹ Conceito cunhado por Carneiro (2005), “o epistemicídio consiste na destruição sistemática dos conhecimentos, saberes e culturas dos grupos subalternizados, particularmente dos negros, e tem como um de seus instrumentos a negação do outro como sujeito de conhecimento” (p. 27).

As danças afro-brasileiras não apenas mantêm vivas as práticas e rituais ancestrais, como também são uma forma poderosa de expressão e resistência cultural. Não se trata de uma única dança específica, mas de um estilo que incorpora as suas influências de ancestralidade de matrizes africanas nos ritos e nas performances, atualizando o corpo no território brasileiro, como um lugar de encruzilhada ou chamado de “entre-lugar”.

A encruzilhada se constitui justamente nesse processo de encontro, tensão, paixão, conflito, incorporação, assimilação, sincretismo, que tecem identidades afro-brasileiras, aparentes em costumes, na culinária, na religião, na língua e, sobretudo, no corpo (SILVA, 2016, p. 65).

Vale ressaltar que este lugar, segundo Silva (2016, p. 69), traz o tempo por uma ótica não linear, diferentemente do que o pensamento hegemônico propõe, evocando o que se apresenta como “corpo limiar”, um corpo do “entre-lugar”, da encruzilhada, que atualiza o tempo cronológico não pela ótica da linearidade colonialista, mas a partir do “entre”, do acontecimento. Trata-se de um corpo que habita as bordas, que tensiona os limites e reinscreve o tempo por outras perspectivas. Sendo um acontecimento da memória coletiva e da herança afrodiaspórica, o corpo limiar é:

(...) o próprio corpo da encruzilhada, entre o passado e o presente, o sagrado e o profano, o eu e o outro. É o corpo que se move, brinca, dança, canta e recria a história de tantos Firminos. Isto é, a partir da assimilação da memória coletiva da herança cultural negro-africana no Brasil (SILVA, 2016, p. 69).

Assim, entender o corpo limiar nas manifestações afro-brasileiras implica em reconhecer o movimento como a força da memória coletiva, existência e resistência de um povo. Este corpo, permeado por memórias, conhecimentos e espiritualidades, desloca tanto o tempo quanto o espaço, chamando à tona outras epistemologias que emergem da experiência também coletiva. No espaço da encruzilhada, o gesto se transforma em linguagem legítima, como bem pontuado também na oralitura. A dança e o acontecimento se revelam como uma forma de contar o mundo a partir de outra ótica.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA EM DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A proposta de pesquisa a partir do pensamento contracolonial nasce com a intenção de estabelecer uma educação para pensar criticamente os discursos e estruturas impostas pelo colonialismo que continuam a influenciar os processos educacionais e que, historicamente, perpetuam desigualdades em virtude de tais dominações. Assim, esta proposta é um posicionamento político e ético, que propõe refletir sobre os processos de desumanização de raiz colonial que ainda influenciam os nossos modelos de educação, sendo as razões que motivam esta discussão:

- **Resgate de epistemologias marginalizadas:** A colonização demonstra as marcas fortes do epistemicídio no nosso país, o que resultou no silenciamento de pessoas que não estavam inscritas dentro da lógica colonial como, por exemplo, indígenas, africanos e aqueles considerados povos periféricos do Brasil. O pensamento contracolonial como inspiração para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica é uma tentativa de pensar e abraçar o conhecimento desses povos e reconhecer que as suas práticas, modos de vida e posicionamentos são produções de conhecimento e saberes legítimos, e refleti-los também em espaços escolares é parte fundamental da educação escolar.
- **Reparação e reconhecimento do dano histórico:** Vale ressaltar que a proposta contracolonial não visa simplesmente explicitar o dano causado pelo pensamento colonial, mas sim levanta a possibilidade de uma reflexão para uma reparação histórica, que rompe com os modelos coloniais impostos. A proposta busca modos de aprendizagem no plural e a horizontalidade dos saberes, com atenção à equidade e ao respeito pelas variedades culturais.
- **Descentralização de histórias hegemônicas:** Estamos cientes de que o colonialismo configura não apenas nossos territórios, mas também um imaginário coletivo. Então a tentativa é de descentralizar a razão colonial

através da lógica contra-hegemônica para pensar reflexões, leituras e práticas que abrigam as vozes que emergem das margens.

Portanto, este estudo também se propõe a pensar uma educação antirracista, fundamentada em uma educação combativa, ancorada em posicionamentos e práticas projetadas para a quebra do racismo no ambiente escolar, onde a pauta principal seja as danças afro-brasileiras e a importância de quebrar estigmas, estereótipos e preconceitos, despertando o respeito, conhecimento e a conscientização da importância da cultura negra brasileira como parte fundamental na nossa formação cultural.

Ao se aproximar das ideias de Santos (2015), percebe-se que o medo e a falta de compreensão em relação a esses conhecimentos oriundos de diferentes modos de pensar e se relacionar com o mundo evidenciam o receio do próprio sistema colonial diante do que ele não consegue controlar ou traduzir.

O autor denomina esse fenômeno como “cosmofobia”: um pensamento que representa o receio do ocidente em aceitar a diversidade de cosmologias, epistemes e estilos de vida que fogem à sua lógica. Esse temor, que também se manifesta como uma rejeição, resulta historicamente na marginalização e silenciamento das cosmo percepções dos povos tradicionais, especialmente indígenas e quilombolas no Brasil, cujos saberes propõem outras possibilidades de mundo, fundamentadas na relação com a terra, o tempo, o corpo, o sagrado e o mundo — são inseparáveis do todo.

Podemos notar que, dentro da cultura afro-brasileira, com a suas bases consolidadas em alguns aspectos preservados da cultura africana, existe um preconceito ancorado também na ótica monoteísta e colonialista, que cerceia outras formas de culturas e saberes. Segundo Santos (2023), foi assim que o pensamento africano não se encaixou na ótica colonial. O continente africano jamais entendeu o campo artístico como algo separado ou desassociado: arte, saber, vida e sagrado são coisas inseparáveis do cosmo, ou seja: tudo está integrado.

O contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraqueceremos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio (SANTOS, 2023, p. 36-37).

Aproximar, portanto, as danças da cultura quilombola e das manifestações afro-brasileiras da disciplina de Arte representa, assim, um ato de resistência contra a cosmofofia. Isso reafirma a validade desses conhecimentos e a força dos corpos que dançam, os quais expressam memória, resistência e criatividade. Ao reconhecer nessas danças elementos apurados de técnica, estudo e modos de ensinar profundos, rompe-se com a ótica do folclore, que historicamente tem reduzido essas manifestações a estereótipos e, muitas vezes, a meras “expressões espontâneas”.

É contra essa lógica de silenciamento que a postura contracolonial se posiciona, não com superioridade ou suplementação do mundo ocidental, mas como outro modo de ser e pensar que está firmemente enraizado na relação das pessoas com a terra, na oralitura, na circularidade do tempo, em uma sabedoria de existência que não reduz o seu modo de ser às margens da sociedade, mas ao mundo como um todo. Esse raciocínio desumanizador não apenas justifica o grande projeto colonial: está enraizado na imaginação da nossa sociedade desde a colonização no Brasil, como pontua cirurgicamente Bento (2022) em seu livro *O Pacto da Branquitude*:

O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor. As noções de “bárbaros”, “pagãos”, “selvagens” e “primitivos” evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos de expansão territorial da Europa (BENTO, 2022, p. 21).

Desnaturalizar o racismo epistêmico consiste em que os educadores, alunos e sistemas educacionais reflitam criticamente sobre como o racismo molda as bases do conhecimento e poder. A partir de uma proposta contracolonial, talvez possamos conseguir fissuras de micropolíticas, que ofereçam a possibilidade de uma educação que reconheça a diversidade dos saberes humanos para romper com o preconceito e as exclusões que marginalizam os saberes da comunidade negra.

Nota-se, portanto, que essa reflexão é urgente, pois ainda prevalece, culturalmente, a ideia do domínio exclusivo do saber ocidental. E, no campo escolar, ela se apresenta como possibilidade de construção teórica e prática a partir de novas

experiências. Escrever sobre nós, por nós e para nós torna-se um ato político de revelar quem somos. Fortalece não apenas a produção de conhecimento, mas também a compreensão de que a luta antirracista não é uma causa isolada: é uma responsabilidade coletiva.

Certamente, nas sociedades ocidentais, e naquelas ocidentalizadas por um amplo processo de colonização, esses modelos unívocos e indiscutíveis correspondem às perspectivas eurocêntricas e norte-cêntricas. E é a partir dessa referencialidade, que recusa o reconhecimento do outro como sujeito e opera na sua conversão em objeto, que definimos padrões de harmonia e crenças sobre supremacias artísticas que se estabelecem em um contexto extremamente violento baseado em privilégios e opressões (OLIVEIRA, 2022, p. 18).

Desse modo, notamos que as danças afro-brasileiras se constituem como uma prática potente de enfrentamento ao racismo, não apenas por sua força estética e simbólica, mas por ativar no corpo a memória coletiva de resistência dos povos negros, como um grande espelho que revela muitos, e cada gesto, cada movimento é uma micropolítica de enfrentamento às marcas da marginalização, que tentam apagar esse imenso e circular saber.

Sendo assim, a criação de uma proposta pedagógica coerente e alinhada a esses pensamentos é também parte importante na formação da identidade nacional, e oferece uma gama de aprendizado que alia os aprendizados artísticos, históricos e culturais, além de construir um campo que transcende o movimento físico, conectando as nossas memórias, lutas e celebração da vida. Incorporar essas práticas na educação consiste também em reconhecer nessas manifestações a valorização das matrizes africanas como parte essencial e fundamental para a construção da identidade brasileira, podendo estimular:

- **Empoderamento identitário:** Estímulos à autoestima de estudantes negros ao reforçar conexões com a sua história, cultura e memórias.
- **Diversidade de narrativas:** Contraponto à hegemonia eurocêntrica presente em diversos estilos de dança, que valorizam apenas técnicas de base ocidental.

De fato, precisamos reconhecer que toda dança tem a sua devida importância. Entretanto, não precisamos usar apenas aquelas advindas de outras culturas para

ensinar técnicas e propostas importantes da dança. As danças afro-brasileiras trabalham todos os princípios da dança na educação e o fazem de maneira integrada, envolvendo corpo, música, ancestralidade e coletividade. Alguns exemplos de como isso ocorre incluem: ritmo, enraizamento, circularidade, fluidez e expressividade.

As danças afro-brasileiras já possuem os seus próprios métodos de organização e transmissão do conhecimento, muitas vezes baseados na oralidade, no aprendizado pela imitação e na vivência coletiva passada de geração a geração nas comunidades. Essas metodologias são técnicas legítimas. A técnica como uma prática vivida de maneira integral, considerando não apenas o corpo como instrumento, mas como uma extensão total de histórias, memórias, oralidade, performatividade e movimento.

A insistência em usar sistemas de técnicas ocidentais para legitimar as danças afro-brasileiras está enraizada em uma lógica colonial que tenta validar saberes ancestrais por meio de meios externos. Quando afirmamos que as danças afro-brasileiras dão conta de trabalhar técnica, estamos reafirmando a centralidade dos saberes afrodiaspóricos na educação e na arte, bem como a potência dessas danças em forma de vida, criatividade e expressividade, sem precisar passar por “filtros” ocidentais.

Entretanto, também é necessário discutir como essas danças podem e devem ser ensinadas. Vale salientar que a prática pedagógica não pode ser apenas uma reprodução vazia dos movimentos, mas deve considerar o contexto histórico, os valores e os significados que cada dança carrega. Isso exige uma postura constante de pesquisa por parte do mediador, que busque valorizar as narrativas orais, as memórias comunitárias e o respeito às tradições culturais daquela dança. Além disso, entender que cada dança tem a sua devida complexidade e especificidade e que cabe aos professores de dança não continuar enfatizando estereótipos que se repetem:

Os fazeres dessa dança, sua ginga, seu saracoteio, seus contratempos e gestualidades, seu suor, sua pulsão, seus meneios, enfim, seu corpo, não estão vazios de significado, não são apenas o revestimento de um saber, teoria, pensamento, são o próprio fundamento de uma ideia de dança. Fazem parte de uma linguagem, que se dá a conhecer pelo corpo, onde convergem significado e estética, conteúdo e forma, mas que se manifestam pelo corpo, legitimam-se pelo fazer, pela dimensão da experiência (FERRAZ, 2012, p. 27).

Como pontuado por Ferraz (2012), as técnicas presentes nas danças afro-brasileiras são vastas e profundamente enraizadas nas práticas corporais, sociais e

espirituais das culturas afrodiaspóricas. Elas vão muito além de movimentos e estilos, englobando princípios como ritmo, enraizamento, respiração, expressão, relação com a comunidade, circularidade e energia corporal.

Trazendo o foco para as duas danças selecionadas neste trabalho, o Engenho Novo e o Samba de Roda, é possível observar a compreensão previamente mencionada. Apesar de compartilharem semelhanças e interações, cada uma apresenta as suas particularidades, e reconhecer essas diferenças nas várias danças afro-brasileiras é essencial para entender tanto as suas distinções quanto os aspectos em que se conectam. Santos e Santos (2023) afirmam:

O Engenho Novo é uma dança quilombola da comunidade Furnas do Dionísio, localizada no município de Jaraguari/MS. A circularidade nesta dança faz analogia aos engenhos de cana-de-açúcar no período da escravidão. A mesma dança acontece em outras partes do Brasil; entretanto, traremos esse recorte para aquela praticada no território mencionado, em Jaraguari/Mato Grosso do Sul. Em roda, os dançarinos permanecem em movimentos de entrelaçamentos que remetem aos movimentos do engenho de cana-de-açúcar, outrora movido por seus ancestrais escravizados. No desenvolvimento do entrelaçar de corpos, os movimentos tornam-se frenéticos, adquirindo cada vez mais velocidade conforme o ritmo da música, que é executada (preferencialmente ao vivo) no violão, na sanfona, no pandeiro e nas palmas do público, que não consegue permanecer passivo e participa também (SANTOS; SANTOS, 2023, p. 11).

Complementando, Sr. Nilton da Silva, morador e dançarino da comunidade de Furnas do Dionísio, afirma no documentário *Engenho Novo* (2013, 7min17s):

Pra mim o Engenho Novo me retrata o quê? Eu volto lá atrás... Quando eu me referi, que fui analisando o Engenho Novo, o que que representa? Eram os nosso negros antigamente, nas senzalas [...] quando eles moía o engenho, na moenda de cana... então o engenho era tocado pelos negros, não sei quantos anos atrás aí. Não sou muito bom de história. Mas os engenhos eram tocado... os negros é que mantinham os engenhos no braço! Então o Engenho Novo é pra mim uma história que eu não gostaria jamais de voltar lá atrás, mas que eu gosto e toco porque é pra gente poder manter a história do passado, do nosso povo negro antigo aí... há duzentos anos atrás, que tocava os engenhos no braço. O Engenho Novo é um engenho rodando... e da mesma coisa que o pessoal dança, é o jeito que era tocado o engenho antigamente, pelos escravos lá no engenho de cana. Então pra mim o Engenho Novo é uma história marcante... dos nossos antepassados que tocavam o Engenho Novo, existe uma letra escrita [...] (SILVA, 2013).

O Engenho Novo como uma possibilidade em sala de aula permite que os alunos se identifiquem com as suas raízes sul-mato-grossenses e entendam que os seus corpos também carregam saberes, histórias advindos dos seus contextos e ancestralidades. Assim, ensinar a partir dessa dança no Mato Grosso do Sul significa

promover a liberdade, reformulando o currículo a partir das vozes e dos movimentos silenciados ao longo dos séculos neste estado.

Como uma forma de manifesto de saber, considerando assim a dança como um espaço de memória e conhecimento, a educação se transforma em um campo simbólico, onde o corpo negro não é mais visto apenas como objeto de análise, mas sim como uma fonte de saber e protagonismo. A inclusão do Engenho Novo no ensino de dança altera a perspectiva eurocêntrica que, ao longo da história, define os conceitos de arte, técnica e saber, permitindo o surgimento de uma pedagogia que valorize os saberes advindos do corpo e da oralidade.

Essa dança, ao remeter aos movimentos das moendas e ao compasso coletivo das rodas, convoca os alunos a perceberem a história não apenas como um conjunto de informações, mas como uma vivência pulsante gravada nos corpos. Assim, praticar o Engenho Novo na escola é reconhecer o corpo como um território de ancestralidades e como uma forma de linguagem que expressa a resistência dessa comunidade.

A segunda dança da proposta desenvolvida é o Samba de Roda, uma expressão cultural afro-brasileira que se origina no Recôncavo Baiano durante o período colonial entre comunidades de negros escravizados. Este estilo combina dança, canto, percussão e forma uma roda, transmitindo sentimentos de alegria, religiosidade e resistência.

A dança ocorre em círculo e utiliza instrumentos como pandeiro, atabaque, reco-reco e viola. É caracterizada pela improvisação dos movimentos, pelo gingado corporal e pela alternância entre os participantes que tocam, cantam e dançam, evidenciando o lugar da limiaridade. As letras frequentemente retratam aspectos do cotidiano, amor, fé e a luta da população negra. O Samba de Roda desempenha um papel crucial na preservação da memória africana dentro do movimento diaspórico.

O Samba de Roda representa a *força da ancestralidade e da coletividade*, mantendo vivo o legado cultural das comunidades afrodescendentes no Brasil, como Pontua Queiroz (2019):

No caso do samba de roda, expressão cultural nascida de encruzilhadas, de encontro entre culturas, praticada por afro-brasileiros oriundos das classes mais desfavorecidas, fatores econômicos e históricos convivem com necessidades e anseios de liberdade, autoafirmação, resistência e preservação de valores ancestrais. Por outro lado, os sujeitos sociais que o produzem e o vivenciam também frequentam outros universos culturais, como os cultos católicos, os ilês dos candomblés, as irmandades leigas, associações comunitárias. Parto do princípio, neste estudo, de que, para compreender o samba de roda, essas realidades precisam ser vistas na sua dialogicidade. Além disso, elas se traduzem em saberes musicais, corporais, visuais, literários, que não se reduzem uns aos outros, mas se articulam e se complementam numa expressão e discurso cênico. Ou seja, o próprio samba de roda é, em si, multirreferencial (QUEIROZ, 2019, p. 68).

Não podemos deixar de ressaltar a relevância da contribuição feminina no Samba de Roda. As "sambadeiras" atuam como as principais guardiãs desse saber ancestral, conforme mencionado por Queiroz (2019). Elas desempenham um papel crucial ao iniciar e manter a roda durante as festividades. Ademais, as sambadeiras simbolizam a força, a resistência e o legado cultural das mulheres negras, preservando uma forma de expressão artística rica em ancestralidade, espiritualidade e sentido comunitário. A centralidade de sua participação no samba de roda reafirma a identidade cultural e promove a valorização das raízes afro-brasileiras, destacando ainda mais o impacto do papel feminino nesse contexto.

Logo, aproximar o Samba de Roda do contexto escolar vai além de reconhecer a cultura afro-brasileira: é um convite para investigar a diversidade das múltiplas identidades brasileiras que habitam os corpos, sons e histórias. Essa abordagem reconhece que o Brasil é formado por uma rica pluralidade de vozes, memórias e ritmos que, em conjunto, tecem a complexidade de nossa identidade cultural brasileira.

Apesar de essas duas danças terem suas especificidades e particularidades, já citadas anteriormente, notam-se pontos em que elas se aproximam. Ambas compartilham a circularidade, a dimensão comunitária e a importância do corpo como um espaço de memória — o ritmo, o coletivo e o conhecimento. Essas práticas envolvem oralidade, musicalidade, corporeidade e ancestralidade, configurando-se como formas complexas de entendimento e interpretação do mundo.

Reconhecer essas danças no ambiente escolar é um passo para desafiar uma lógica curricular eurocêntrica e abrir caminhos para outras possibilidades de ensinar. Nesse contexto, o conhecimento vai além da escrita, manifestando-se também através do gesto, do ritmo e da coletividade. O Engenho Novo e o Samba de Roda, ao serem integrados à prática pedagógica escolar no ensino de arte a partir da

linguagem da dança, propõem contracolonizar o saber ocidental como uma única forma de ver e entender o mundo, valorizando as manifestações populares e reconhecendo nas danças afro-brasileiras formas legítimas de produção do conhecimento.

Portanto, entender essas expressões corporais significa aceitar que o ensino e o aprendizado podem ocorrer por meio da ancestralidade, da oralidade e da resistência, em diálogo com as diversas identidades que formam os múltiplos Brasis. Ao receber essas manifestações culturais, a escola não apenas enriquece o seu repertório cultural, mas torna-se um espaço de reconstrução histórica e simbólica — um local onde o corpo comunica, ensina e transforma através da dança.

As danças afro-brasileiras representam expressões culturais que revelam uma relação significativa entre o corpo, a ancestralidade e o território da memória. Notáveis por sua polirritmia, que estabelece um vínculo entre o corpo e o ritmo, também simbolizam a conexão do corpo com a terra, refletindo uma força coletiva e uma memória ancestral ligada à grupalidade. Em contraste com os paradigmas eurocêntricos, essas danças promovem a circularidade e a utilização do espaço como representações de comunhão e igualdade. Elas se configuram não apenas como práticas corporais, mas também como formas de conhecimento e resistência. Dessa maneira, ressaltam a necessidade de uma educação que reconheça e valorize as epistemologias negras no ambiente escolar a partir desses pressupostos, como veremos a seguir.

3.1 Polirritmia e movimento

A polirritmia é amplamente estudada por músicos, etnomusicólogos e teóricos da música, especialmente aqueles que exploram as tradições musicais africanas e afrodiaspóricas. Esses estudos são essenciais, porque ajudam a compreender como a superposição de diferentes ritmos e dinâmicas sonoras afeta o movimento corporal, tornando a análise polirrítmica como uma maneira poderosa também para compreender as dinâmicas corporais técnicas nos ritmos afro-brasileiros. Segundo Sá e Chaib (2018):

Na música brasileira encontramos diversos ritmos que se originam da polirritmia, cuja prática é bastante comum na música africana. Sendo polirritmia a combinação de vários ritmos, nos questionamos qual o real entendimento da palavra *ritmo* e por que sua definição está muito mais associada à concepção de regularidade (*arrhythmos*) que de fluxo (*rheo*) (HELLER, 2003, apud SÁ; CHAIB, 2018, p. 3).

A polirritmia, característica marcante nas danças afro-brasileiras, é a capacidade de mover diferentes partes do corpo em ritmos distintos e complementares. Essa técnica desenvolve uma escuta corporal apurada e uma conexão íntima com a música. No samba no pé, a polirritmia é evidente nos pés, que seguem padrões rítmicos rápidos e precisos, enquanto os quadris e o tronco realizam movimentos ondulantes e independentes.

A técnica exige domínio da velocidade, fluidez e leveza no contato com o chão. Assim como nas danças dos orixás, notamos que cada um possui um ritmo específico de movimentação conforme dita o ritmo musical, com variação de movimentos de tronco, braços e pernas. Podemos notar essa semelhança em comum nas diversas danças afro-brasileiras, que exigem uma escuta atenta do corpo em diálogo com ritmo e corporeidade.

3.2 Enraizamento e conexão com o chão

O enraizamento é a sensação de presença física e energética no chão. Nos conecta com a terra, proporcionando estabilidade, equilíbrio e potência. É uma característica que contrasta com as técnicas eurocêntricas, como o balé, que priorizam, por exemplo, a verticalidade e a leveza, como pontua Santinho e Santos (2023):

O enraizamento do corpo, manifestado no contato dos pés firmes com o chão, é fundamental para a construção da identidade nas danças afro-brasileiras, pois simboliza a ligação ancestral com a terra e a resistência cultural (SANTINHO; SANTOS, 2023, p. 5).

Por exemplo, nas danças citadas, podemos notar a relação com a terra, os movimentos são realizados com os pés sempre próximos ao chão, movimentos mais rasteiros, sempre buscando o enraizar, priorizando a relação do corpo e a terra. Os pés marcam o ritmo enquanto o quadril se movimenta com o peso sempre vetorizado em direção ao solo.

Podemos observar que o chão, nas nessas manifestações culturais, vai além de ser apenas uma base física para o movimento: ele se configura como território simbólico — um local que abriga memória, espiritualidade e senso de pertencimento. Assim, enraizar-se significa reafirmar a continuidade de conhecimentos e formas de viver o saber coletivo ancorado na ancestralidade, reconhecendo que dançar é igualmente um ato de resistência.

3.3 Circularidade e o uso do espaço

As danças afro-brasileiras valorizam a circularidade, tanto presente nos movimentos corporais quanto no âmbito espacial. Essa imagem é simbólica, representando o coletivo, a ciclicidade da vida e a ancestralidade. A disposição circular presente nessas danças reflete os costumes comunitários, com origem em contextos de trabalho, dialogando diretamente com o ritmo, criando uma integração harmônica entre movimento e som.

Nas danças afro-brasileiras, os movimentos nunca são puramente estéticos: eles carregam significados, emoções e histórias. Nas culturas africanas, a circularidade é uma forma simbólica que representa o ciclo da vida, a interconexão entre os indivíduos e o sagrado. Essa disposição foi trazida ao Brasil por meio das populações escravizadas e se preservou nas manifestações culturais afro-brasileiras, adaptando-se aos contextos locais. A roda também expressa uma maneira de organizar a dança como um ritual coletivo, onde todos participam ativamente, seja dançando, tocando, cantando ou simplesmente observando.

Na roda, reforçamos o coletivo, desconstruímos hierarquias, sendo um espaço de saber colaborativo, refletindo a forma comunitária de preservação dos saberes ancestrais. A circularidade nas danças afro-brasileiras permite a alternância de protagonismos. Por exemplo, no Samba de Roda, o centro da roda é um espaço de improvisação, criatividade e expressão individual. Ao mesmo tempo, o coletivo sustenta essa expressão, fornecendo o suporte musical e energético necessário, pontuado por Peixoto e Santinho (2024):

Essas danças, ao longo de sua sobrevivência, têm desenvolvido formas alternativas dentro do ambiente de ensino, utilizando a oralidade, o canto, a prática corporal, a musicalidade, o ritmo e a sensibilidade. Essas formas de expressão não apenas preservam tradições e saberes ancestrais, mas também criam um espaço de aprendizado horizontal e respeitoso, conectando sujeitos que desafiam as estruturas de poder estabelecidas (PEIXOTO; SANTINHO, 2024, p. 7).

A circularidade nas danças afro-brasileiras reflete um saber coletivo ancestral, enraizado nas cosmologias africanas e nas tradições comunitárias trazidas e recriadas no Brasil.

Sendo assim a roda como elemento central das danças afro-brasileiras contém um modo de organização não-linear, colocando ênfase na aprendizagem horizontal e confrontando formas hierárquicas de pensar e fazer (pensamento hegemônico). Todos são convidados a participar do círculo e, dessa forma, se estabelece uma dinâmica de dar e receber em fluxo de uma aprendizagem comunitária.

De acordo com Santos (2015), a resistência ao colonialismo é reivindicar os “territórios” que o sistema dominante tentava destruir: o território do corpo, da terra e do conhecimento. O círculo é um lugar inserido nessa luta incessante, pois reconstrói e ressignifica esses territórios, como um território no qual o corpo não é objeto de controle e dominação.

Dançar como quem fala e faz história, dançar como quem reivindica o direito de existir e narrar suas poéticas e modos de mover. Dançar como um território-comunidade, rompendo com o pensamento de fragmentação e estimulando a visão de unicidade, a continuidade de um saber comunitário, que é o entrelaçamento da longa memória viva da coletividade.

Na roda, nessa circularidade que essas danças brasileiras propõem, na dimensão da reflexão do pensamento contracolonial, torna-se altamente significativo como padrão e prática de resistência, comunhão e transmissão de conhecimentos. Nas tradições afro-brasileiras e indígenas, o círculo não é apenas o espaço físico em si, mas um local de encontro e onde ocorre um compartilhamento coletivo, conseguindo subverter e ressignificar posições coloniais (MUNDURUKU apud PEIXOTO; SALVADOR, 2024, p. 8).

O círculo não é meramente um arranjo espacial, mas uma reafirmação da cosmologia africana que concebe tanto o tempo quanto a existência cíclica, ligando passado, presente e futuro juntos. Esse tempo espiral, ligado ao cosmos, é o que promove uma lógica não-linear, um outro tempo-espaço. A circularidade sugere coaprendizagem e aprendizagem com os outros. O passado fala ao presente, e nossa

ancestralidade não é algo perdido nas brumas do passado, mas um edifício vivo sobre o qual construímos nosso futuro.

O saber, então, não está confinado a uma única esfera de história, limitada pelo tempo, mas circula, cresce e resiste, vivendo na troca, no compartilhamento das experiências vividas. Esse ponto de vista é crucial para visualizar a educação e a produção de conhecimento nas margens. Quando afirmamos a circularidade como um princípio epistemológico, partimos da exclusão de vozes historicamente silenciadas e afirmamos que o conhecimento não é produzido apenas na academia: ele flui nas ruas, nas narrativas populares, nos terreiros, nas aldeias. É um conhecimento que não termina, mas persiste cada vez mais forte na continuidade ilimitada da circularidade.

A ideia da roda como proposta pedagógica foi desenvolvida pelo grupo Renda que Roda, especialmente dentro de sua frente educacional. O grupo leva a roda de danças brasileiras para as escolas de Campo Grande (MS), em uma proposta de experiência viva com essas danças. Faço parte deste coletivo há cerca de 8 anos e percebo, na prática, o quanto a proposta faz sentido dentro de uma perspectiva ancorada no pensamento contracolonial. Quando a roda chega às escolas, ela primeiro transforma a própria arquitetura e a organização do tempo e do espaço e, depois, durante o rito performativo, também transforma os corpos que se conectam através do canto, da dança, dos olhares, das brincadeiras e das memórias compartilhadas. Como pontua Barros (2025):

É preciso destacar que o trabalho realizado pelo grupo Renda que Roda consiste em diversas etapas e muitos aprendizados envolvidos, tendo em vista que muitas vezes essas crianças têm poucas vivências corporais em sua rotina escolar, uma vez que, compreendendo o espaço e a realidade das escolas públicas, entendemos que pode haver vários obstáculos para que os professores possam trabalhar e proporcionar experiências corporais nas unidades educacionais em que atuam (BARROS, 2025, p. 38).

Na roda, existe um saber construído de forma colaborativa, o que faz muito sentido para mim enquanto educadora. É claro que, na minha pesquisa, o recorte está voltado especificamente para as danças afro-brasileiras, mas essa escolha carrega exatamente a perspectiva que vem sendo discutida a partir de uma perspectiva contra hegemônica. A proposta pedagógica de trazer a roda para o contexto escolar nasce, portanto, do trabalho desenvolvido com o grupo do qual faço parte, atuando como dançarina e pesquisadora.

Alinhada à autoetnografia, esta pesquisa permite pensar sobre como minha própria jornada é parte de uma corrente ligada à compreensão destas histórias coletivas, às ligações entre corpo, memória, território, como uma tessitura de um fio em diálogo contínuo.

As danças afro-brasileiras emergem neste contexto como espaços vivos de resistência, aprendizagem e diálogo com a história, onde a ancestralidade é vivenciada contra a marca do tempo linear, ativando muitas memórias.

Este texto não é para ser considerado como uma “receita pronta”, mas sim um convite para cada professor encontrar seu próprio caminho, pois o ensino antirracista é feito de construções singulares (não modeladas), sensíveis e relacionais, onde percebemos que esses saberes centrados nas oralidades detêm memórias múltiplas, que transformam o saber em potências criativas e sensíveis de ensino na sala de aula.

Acredito que essa proposta facilita a reconexão dos alunos com suas próprias heranças culturais e com conhecimentos afro-brasileiros, o que fortalece a identidade, autoestima e senso de pertencimento. Ademais, pode enriquecer a compreensão sobre diversidade cultural, promovendo empatia, respeito às diferenças e reconhecimento das narrativas e memórias frequentemente ignoradas pelo colonialismo.

Na prática pedagógica, essas danças podem ter um potencial de expressão, resistência e reflexão, possibilitando que os estudantes absorvam conhecimentos de maneira sensível, corporal e coletiva, em diálogo com suas vivências cotidianas. E, por fim, destaco que essa abordagem pode transformar a sala de aula em um espaço dedicado à escuta, ao diálogo e à ação, onde a educação antirracista transcende o âmbito teórico para se concretizar em experiências que provoquem mudanças significativas na percepção e postura dos alunos em relação à diversidade e a um posicionamento antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do Engenho Novo e do Samba de Roda, é possível perceber que as danças afro-brasileiras atuam como possibilidades pedagógicas eficazes na contracolônização do currículo escolar e na valorização das identidades negras nas áreas da arte e da educação. A pesquisa se fundamenta na ideia de que o corpo é

grande espaço de memória e conhecimento. Com essas danças, não apenas estamos preservando tradições, mas também gerando epistemologias próprias, enraizadas na oralidade, ancestralidade e resistência.

Reconhecer essas práticas no ambiente educacional implica a superação de paradigmas eurocêntricos e a ampliação da compreensão sobre o que constitui conhecimento e suas manifestações. No movimento corporal, nas rodas, nos cantos, nas celebrações e nos ritos surgem formas de saber que se desenvolvem através da experiência coletiva e da escuta atenta — saberes que desafiam hierarquias estabelecidas e propõem novas abordagens para aprender e ensinar.

Nesse contexto, a inclusão das danças afro-brasileiras nas escolas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma educação antirracista, reconhecendo a importância das culturas negras na formação da sociedade brasileira e promovendo o respeito à diversidade como um princípio fundamental. O Engenho Novo e o Samba de Roda trazem à luz memórias e práticas ancestrais que permitem que os alunos vivenciem experiências de aprendizado que valorizam a corporeidade, a oralidade e a coletividade como elementos legítimos do saber.

Essas expressões culturais se consolidam como espaços pedagógicos de (re)existência, onde a arte se transforma em uma linguagem crítica e emancipadora. Integrá-las ao currículo é afirmar a escola como um ambiente propício à transformação social, onde o conhecimento também se manifesta através do corpo, da vivência compartilhada e do intercâmbio cultural, abrindo caminhos para uma educação que forma indivíduos sensíveis, conscientes e engajados com a equidade racial.

Assim sendo, compreender e vivenciar as danças afro-brasileiras no âmbito educacional reafirma o papel da escola como um espaço de memória, resistência e criatividade. Nesse ambiente, a ancestralidade torna-se uma fonte valiosa de aprendizado, enquanto a arte e a dança assumem um caráter político-pedagógico essencial para afirmar a vida, a identidade e a luta antirracista.

REFERÊNCIAS

ACAUAN, Ana Paula. “Entrevista com Conceição Evaristo: a força da palavra das mulheres negras e o papel histórico durante a escravidão”. **Revista PUCRS**, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/esse-lugar-tambem-e-nosso/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

ANDREOLI, Giuliano Souza. “Por um conceito de Danças Negras”. **Revista Arte da Cena**, v. 7, n.1, jan-jul/2021. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BARCELOS, Gabriele Santos. **Danças afro e suas sensíveis significações**. 2018. 62f. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em educação física. Universidade Federal de Santa Maria.

BARROS, Daynara Loubet de. **Roda de danças brasileiras na educação infantil: rodando, circulando, criando** [manuscrito]. 2025. 61 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DA SILVA, M. L., & SKOLAUDE, M. S. (2020). “1º Congresso Afro-Brasileiro (1934), biopolítica e democracia racial: implicações na educação contemporânea”. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, 12(23), 331-356. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10840>. Acesso em: 12 nov. 2025.

DUARTE, Constância Lima (org.); NUNES, Isabella Rosado (org.); LOPES, Goya (ilust.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ESPETO CAPOEIRA. “A origem do Maculelê”. **Espeto Capoeira**, 10 mar. 2018. Disponível em: <https://capoeiraespeto.wordpress.com/2018/03/10/a-origem-do-maculele/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. **O fazer saber das danças afro: investigando matrizes negras em movimento**. 2012. 381 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (IA/UNESP), São Paulo, 2012.

FRANÇA, Egnaldo Ferreira. “Dança afro na escola: desafios para uma educação descolonizadora e antirracista”. In: **COPENE – CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS**, 2019, João Pessoa, PB. Epistemologias Negras e Luta Antirracista. João Pessoa: II COPENE, NORDESTE, 2019.

LARA, Larissa Michele. **As danças no candomblé: corpo, rito e educação**. Maringá: Eduem, 2005.

LUNA, Luedji. **Ponto de Nanã** [fonograma]. [S.l.]: Luedji Luna, 2017.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.: il.

_____. “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?”. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/107184>. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOGUEIRA, Oracy. “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

OLIVEIRA, Victor Hugo. “Por uma dança que não seja ‘popular’: algumas pistas sobre a questão das hierarquias na dança”. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM**, v. 8, n. 15, mai. 2018.

PEIXOTO, Mariana Aparecida De Castro; SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador. “Subvertendo o corpo cativo, caminhos contra coloniais nas danças brasileiras”. In: **Anais do XXXIII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB, XI Congresso Internacional de Arte-Educadores e IV Semana de Arte do Instituto Federal Fluminense**. Anais... Campos dos Goytacazes (RJ) IFF – Instituto Federal Fluminense, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/confaeb2024/977433-subvertendo-o-corpo-cativo-caminhos-contr-coloniais-nas-dancas-brasileiras/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

QUEIROZ, Clécia Maria Aquino de. **Aprendendo a ler com minhas camaradas: seres, cenas, cenários e difusão do samba de roda através das sambadeiras do Recôncavo Baiano / Tese (doutorado)** – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019. 388 f. : il.

_____. “O(s) sapateado(s) miudinho(s) das sambadeiras do Recôncavo da Bahia”. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 224-239, 2022. DOI: ISSN 2764-782X. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbed/article/view/55236>. Acesso em: 12 nov. 2025.

RAIMONDI, Gustavo Antonio; MOREIRA, Claudio; BRILHANTE, Aline Veras; BARROS, Nelson Filice de. “A autoetnografia performática e a pesquisa qualitativa na Saúde Coletiva: (des)encontros método+lógicos”. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 12, e00095320, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00095320>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SÁ, Érica Pereira de; CHAIB, Fernando Martins de Castro. “Incorporando polirritmias através da prática de ritmos afro-brasileiros”. In: **XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música** (Manaus, 2018). Anais... Manaus: [s.n.], 2018. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2018/5274/public/5274-18236-1-PB.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANDIM, Carlos Rodrigues (Roteiro e direção). **Engenho Novo** [documentário]. Jaraguari, MS: Instituto Marlin Azul; Revelando os Brasis, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=o1ors_bMtkk. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; SANTOS, Vanderlei José dos. “Corpo brasileiro que dança: as danças afro-brasileiras como saberes sensíveis na educação”. **Pitágoras 500**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8661243>. Acesso em: 12 nov. 2025.

_____. “Ensino de Arte e as Danças Brasileiras: a Renda que Roda entre a UEMS e a Escola Dionizio Antônio Vieira”. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 48-60, jan.-jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8661243>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

_____. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Camila Matzenauer dos; BIANCALANA, Gisela Reis. “Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas”. **Revista Aspás**, v. 7,

n. 2. São Paulo: USP, 2017.

SANTOS, Vanderlei José dos; SANTOS, Ana Paula Oliveira. “Dança popular brasileira e educação básica: a dança do Engenho Novo”. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação**. Anais do 11º SIMEDUC, 25 a 27 de outubro de 2023. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/16321>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SILVA, Renata de Lima. **O corpo limiar e as encruzilhadas**: a capoeira Angola e os sambas de umbigada no processo de criação em dança brasileira contemporânea. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. **Corpo limiar e encruzilhadas**: processos de criação em dança. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2016.

SIQUEIRA, Luana Torquato; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **Danças e relações étnico-raciais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ZIMERMANN, Isabel Cristina Reinhardt; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim (orgs.). **A origem do folclore**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024.

TERRITÓRIO DA MEMÓRIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM DANÇAS AFRO- BRASILEIRAS

PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MARIANA APARECIDA DE CASTRO PEIXOTO.

ORIENTAÇÃO: GABRIEL ADIDONATO SALVADOR SANTINHO



TERRITÓRIO DA MEMÓRIA

Um convite para olharmos nossas raízes



Esta proposta de intervenção pedagógica busca discutir como as danças afro-brasileiras, quando inseridas no contexto escolar, podem operar como práticas contracoloniais, reafirmando corpos, saberes e territórios apagados pelo colonialismo.

Ao olharmos para o corpo como território das nossas memórias coletivas e individuais, reconhecemos o papel importante dessas danças como resistência cultural, investigando como elas mobilizam epistemologias e cosmovisões próprias ligadas à ancestralidade negra, valorizando a coletividade, a grupalidade, a oralidade, o ritmo e a circularidade.

Esses elementos são fundamentais na cultura afrodiaspórica, e essa particularidade desafia a lógica dos paradigmas hegemônicos de ensino e aprendizagem. Isso nos leva a refletir sobre os modos de “ensinar a dançar” para “dançar múltiplos saberes”, o que acarreta implicações profundas para o currículo e as práticas pedagógicas.

Não gosto de chamar este trabalho de “Edu(cativo)”, e sim de uma possível experiência e vivência, pois está para além de apenas ensinar e aprender. Trata-se de uma abordagem coletiva, grupal e crítica sobre a importância dessas danças nas nossas práticas do componente curricular de Arte. Isso não se confunde com a domesticação dos corpos, à qual remetemos a palavra “cativeiro”.

O termo “educativo”, por si só, é ambíguo; muitas vezes funcionou em nossa sociedade como um instrumento de controle, aproximando-se mais do cativeiro simbólico do que da libertação.

E o cativeiro foi a materialização da prisão dos corpos negros durante a escravidão. Entretanto, após a abolição formal, o cativeiro se reconfigurou em outras linguagens: na marginalização, na criminalização, no preconceito e também na escolarização.



Por outro lado, práticas pedagógicas que partam das danças afro-brasileiras, dos ritmos de matrizes africanas e de pedagogias que valorizam poéticas negras como território de saberes podem romper com esse modelo educativo-cativeiro. Elas podem propor uma experiência e vivência pela liberdade, onde o corpo não é “domado” ou “controlado”, mas ativado como potência de existência e resistência:



Ao adentrar com a prática das danças brasileiras em nossas experiências docentes, encontramos, portanto, o que vamos chamar de “corpo cativo” - ou seja, corpos que, em contexto escolar, são restritos por normas e práticas que limitam a liberdade de expressão e movimento, advindas da colonialidade. Aqui nesta discussão o termo “cativo” deve ser analisado sob uma perspectiva mais profunda quando aplicado ao ambiente escolar. Etimologicamente, “cativo” refere-se a alguém que perdeu a sua liberdade, que está preso, encarcerado ou forçado à escravidão.(FIGUEIREDO, 1913, p. 396). Aplicado aos corpos presentes nas escolas, refere-se a uma situação onde esses corpos são cerceados pelas normas e práticas estabelecidas socialmente e institucionalmente. (PEIXOTO; SANTINHO, 2024, p. 4).

Essa compreensão se intensifica quando pensamos em possíveis práticas de danças afro-brasileiras nas nossas experiências docentes. Nesse contexto, encontramos aquilo que nomeamos “corpo cativo”, ou seja, corpos que, no ambiente escolar, são limitados por normas e práticas oriundas da colonialidade, que restringem a liberdade de expressão e movimento. O termo “cativeiro”, quando deslocado para o espaço escolar, ganha uma dimensão simbólica e profundamente política. Associado etimologicamente à perda da liberdade e à escravidão (FIGUEIREDO, 1913), denuncia como a educação formal pode manter estruturas de aprisionamento corporal e subjetivo, ainda que sob a aparência de civilidade e formação. Essa lógica institucionalizada continua a cercear os corpos, reforçando uma pedagogia do controle mais do que da emancipação.

Portanto, a proposta pedagógica apresentada visa desenvolver um trabalho com as danças afro-brasileiras no âmbito da educação formal, integrando-as ao ensino de Arte como estratégia para promover uma educação antirracista. Essa iniciativa fundamenta-se no pensamento contracolonial de Antônio Bispo dos Santos (2015), que busca desafiar perspectivas eurocêntricas e valorizar o conhecimento gerado pelos povos afro-diaspóricos.

O objetivo desta proposta é incorporar as danças afro-brasileiras no ensino de Arte, fundamentando-se no pensamento contracolonial de Santos (2015) e incentivando uma prática pedagógica antirracista. Para isso, serão propostas experiências com duas manifestações de dança: o Samba de Roda (BA) e o Engenho Novo (MS), reconhecendo-as como conhecimentos legítimos e formadores de múltiplas experiências.

Essa proposta foi estruturada em seis encontros de duas horas, que articulam aulas teóricas e práticas e a apresentação do tema “Danças Afro-Brasileiras na Educação”, a partir das danças citadas e de discussões sobre o pensamento contracolonial de Santos (2015). Essa abordagem metodológica busca promover uma aprendizagem significativa, compreendendo o corpo como território da memória, identidade e expressão. É um convite à exploração e reflexão sobre o corpo, a arte e as danças afro-brasileiras, apresentando-se como caminhos pedagógicos de resistência e reexistência.

Acredito que este trabalho possa inspirar professores e escolas a se firmarem como um ambiente de escuta, acolhimento e transformação, onde o corpo seja valorizado como espaço de memória e conhecimento. Que possamos sonhar e criar coletivamente uma educação genuinamente diversa, plural e equitativa, comprometida com as relações étnico-raciais e com o combate a todas as formas de racismo: uma educação antirracista que forme, de maneira efetiva, indivíduos conscientes, sensíveis e capazes de promover transformações na nossa sociedade. Por isso, precisamos plantar sementes para que as raízes sejam férteis.

É importante destacar que esta proposta não tem o intuito de ser uma cartilha didática a ser seguida; o objetivo é que cada docente seja provocado a desenvolver, a partir dela, reflexões para a sua própria prática de ensino. Essa proposta pode assumir um recorte regional em seu próprio território, levando em consideração as suas particularidades e especificidades. Neste estudo, temos um recorte em duas danças específicas, o que não impede outros aprofundamentos e escolhas. Cada docente tem a liberdade de explorar outros contextos e territórios, a partir das suas realidades e atravessamentos. O que aqui se coloca como premissa é o reconhecimento e a valorização das manifestações afro-brasileiras e seus conhecimentos como produções de saberes legítimos.



PROPOSTA PEDAGÓGICA



DANÇAS

- *Engenho Novo;*
- *Samba de roda*

Aula 1

O que é Dança Afro-Brasileira?

Nesta aula, o principal objetivo é analisar, como um diagnóstico, as concepções sobre o que é a dança afro-brasileira na visão dos alunos, para então apresentar as danças a serem abordadas em aulas teóricas e práticas.

Contextualização teórica:

Começar com uma roda de conversa; debater sobre corpo e memória; e conversar sobre os povos contracoloniais. Iniciar a aula perguntando aos alunos o que é a dança afro-brasileira e, simultaneamente, fazer um mapa mental no quadro com as reflexões dos alunos.

Momento de escuta:

Lançar a pergunta central: O que é, para vocês, uma dança afro-brasileira?

Desenvolvimento e abordagem do tema:

Discutir sobre racismo e apagamento cultural.

Perguntar: “Por que será que, muitas vezes, essas danças foram marginalizadas, sendo colocadas na sociedade como ‘menores’ ou ‘coisa de preto’?”

Perguntar: “Vocês acham que existe racismo na cultura e na arte envolvendo as manifestações da cultura negra?”

Após o debate e reflexão junto à turma, sugerir assistir ao vídeo:

“Povos Africanos – Raízes do Brasil” (Canal do YouTube: Enraizando)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s&t=63s>

Fechamento:

Propor a realização de uma roda de conversa para debater e refletir sobre a relevância de reconhecer a cultura afro-diaspórica como um componente fundamental da formação cultural do Brasil. Convidar o grupo a considerar como o racismo se manifesta nas práticas das danças afro-brasileiras e de que maneira isso contribui para o apagamento cultural no ambiente escolar, enfatizando a importância de uma educação antirracista que valorize a diversidade e o respeito.

Aula 2

Samba de Roda (história, corpo e vivência)

Nesta aula o principal objetivo é apresentar o Samba de Roda, suas origens no Recôncavo Baiano, a presença das mulheres e dos elementos tais quais as palmas, a roda e os instrumentos (pandeiro, atabaque e viola).

Contextualização teórica:

Explicar que a formação em roda está associada à coletividade; explicar aos alunos o Samba de Roda como uma grande manifestação afro-brasileira diaspórica, reconhecida como patrimônio imaterial do Brasil e a sua importância histórica e cultural.

Momento de escuta:

Verificar junto aos alunos quais repertórios eles já possuem sobre samba e quais as suas primeiras impressões sobre essa dança.

Quais elementos os alunos percebem na dança (discussão).

Pergunta disparadora (para o grupo): “Quem tem histórias familiares de festas em roda?”

Vincular o saber histórico à experiência dos alunos, registrar (memória, resistência, comunidade).

Após o debate e reflexão junto à turma, sugerir assistir ao vídeo:

“Sambadeiras do Recôncavo da Bahia”

<https://www.youtube.com/watch?v=7G5aKq1tE64>

O vídeo foi produzido e idealizado pela cantora baiana, atriz e professora de Dança da Universidade Federal de Sergipe Clécia Queiroz, como parte da sua tese de Doutorado em Difusão do Conhecimento, sob orientação da Professora Dra. Janja Araújo (Mestre Janja).

Desenvolvimento e abordagem do tema

Chegança: Cuidado Coletivo

Reunidos em círculo, iniciar um momento de automassagem guiada, convidando o grupo a um gesto de acolhimento e presença. Em seguida, realizar uma massagem coletiva, estimulando o toque respeitoso e o cuidado mútuo.

Durante essa vivência, refletir sobre a importância da atenção e do amparo entre as pessoas, compreendendo que, assim como nas danças populares, a continuidade da cultura e da roda só é possível quando cada um cuida e se deixa cuidar.

Esse momento simboliza a força da coletividade, onde o corpo não está só — ele se conecta, escuta e sustenta o outro, como acontece no Samba de Roda.

Após o momento de cuidado, iniciam-se os jogos corporais:

Jogo 1 – Aquecimento (Pega-Pega das Estruturas Corporais do Corpo Brasileiro)

Iniciar a atividade explicando que o corpo é composto por diferentes estruturas que se movimentam interligadas nas danças brasileiras. Em seguida, apresentar e demonstrar cada uma delas com movimentos simples, convidando os alunos a repetirem:

Pés: esfregar, amassar barro, amassar café, percebendo o contato do pé com o solo.

Joelhos: flexionar e estender, elevar o joelho alternadamente, sempre flexíveis e soltos.

Quadril: realizar movimentos circulares ou ondulatórios, como se o quadril fosse uma grande bacia cheia de água, sentindo a base do corpo em movimento.

Escápula: abrir e fechar, girar, movimentos de segurar e chacoalhar peneira, contraindo e relaxando as escápulas. Imaginar peneirar grãos com as escápulas.

Cabeça: inclinar para os lados, girar suavemente, olhar em diferentes direções, imaginando uma grande cabeça de boi que se desloca pelo espaço (referência ao Bumba Meu Boi).

Uma criança deve ser designada como “pegador”.

O pegador deve nomear uma estrutura (ex: “Pés!”) e, em seguida, correr atrás dos colegas tentando pegá-los a partir da estrutura corporal indicada.

A criança que for tocada (pega) se tornará o novo pegador — mas isso só acontece se o deslocamento foi feito pela estrutura corporal solicitada.

Jogo 2 – Contando a história dos pés (“Miudinho”)

Ensinar o passo “miudinho”, do Samba de Roda, e contextualizá-lo como um dos principais passos dessa dança.

Trabalhar possíveis deslocamentos, percebendo as estruturas corporais mencionadas, solicitando que se desloquem pelo espaço explorando esse passo.

Explicar que o passo carrega significado e, assim como na roda, conta a história de um povo e suas memórias; são atravessamentos ancestrais, e na experiência da roda de samba podemos refletir sobre ancestralidade.

Jogo 3 – O papel das sambadeiras no Samba de Roda

O intuito do jogo é vivenciar o movimento de “correr a roda” e compreender a importância das sambadeiras como figuras centrais do Samba de Roda — mulheres que sustentam, conduzem e dão continuidade à tradição.

Organizar os alunos em roda, com espaço livre no centro.

Explicar que o Samba de Roda é uma dança tradicional do Recôncavo Baiano, onde canto, toque e movimento acontecem coletivamente.

Jogo 4 – Sambadeira “corre a roda”

Mostrar como a sambadeira entra no centro da roda, com passos curtos e marcados (miudinho), enfatizando principalmente o quadril, girando o corpo em torno do próprio eixo.

Deslocar em sentido anti-horário, acompanhando o ritmo do samba (com palmas ritmadas).

Após alguns giros, a sambadeira escolhe alguém da roda para entrar no centro, convidando com olhar, aceno ou balanço de corpo, e retorna ao seu lugar. O processo segue sucessivamente.

Finalizar o jogo com uma breve conversa sobre como as mulheres ocupam e transformam esse espaço da roda — não apenas dançando, mas também conduzindo, criando e transmitindo saberes. Aqui também podemos reforçar a ideia de que o Samba de Roda é um espaço de expressão, autonomia e protagonismo feminino. Reconhecer o papel das sambadeiras é valorizar a memória e a força das mulheres negras na construção da cultura brasileira.

Jogo 5 – O Canto: “Tá Caindo Fulô” (Balainho de Fulô) e Adeus, Adeus (Domínio público)

Formação da roda: ainda em círculo, criar um ambiente de escuta e partilha.

Apresentação da canção: introduzir a música tradicional “Tá Caindo Fulô”.

“Tá caindo fulô, tá caindo fulô

Tá caindo fulô, tá caindo fulô

Lá do céu, cá na terra

Olelê, tá caindo fulô.” (2x)

Iniciar com palmas marcando o ritmo da música, incentivando os alunos a sentirem o pulso coletivo.

Em seguida, cantar o refrão em coro até que todos se familiarizem.

Gradualmente, introduzir movimentos corporais já trabalhados.

Convidar cada participante a entrar no centro da roda, um de cada vez, improvisando pequenos gestos ao som da música.

O restante do grupo mantém o canto e as palmas, fortalecendo a energia coletiva.



Fechamento

Formar novamente a roda e convidar os alunos para uma conversa coletiva sobre a experiência vivida. Solicitar que compartilhem emoções, sensações e aprendizados despertados pela vivência com o canto e a dança do Samba de Roda. Em seguida, propor um registro reflexivo no diário de bordo, pedindo que cada estudante escreva um breve relato sobre “a história dos seus pés” — quem são seus ancestrais, o que seus pés já caminharam, o que aprenderam e o que descobriram ao dançar.

“A história dos meus pés” é uma proposta de reconhecimento do corpo como território de memória e ancestralidade. Ao narrar suas histórias, os participantes fortalecem o vínculo com suas origens, percebem o corpo como fonte de saber e compreendem que dançar é também lembrar de si, dos seus e do caminho que se constrói a cada passo, além de reconhecer outras histórias e memórias importantes que constroem nossa cultura.



Aula 3

Samba de roda (cavucar chão, girar a memória)

Nesta aula, o objetivo é aprofundar a experiência com o Samba de Roda, valorizando essa manifestação ancestral a partir da importância das sambadeiras como guardiãs dessa tradição e do corpo que atua como espaço de memórias e ancestralidade.

Contextualização teórica e momento de escuta:

Lançar a pergunta central: “Quem vocês acham que mantém viva a tradição do samba de roda?”

Apresentar imagens de sambadeiras (como Dona Dalva Damiana de Freitas) e destacar o papel feminino nessa manifestação: são elas que puxam o canto, abrem espaço na roda e guardam a memória.

Desenvolvimento e abordagem do tema

Jogo 1 – Chegança

Em roda, iniciar com uma breve “chegança corporal” (balançar os ombros, soltar quadril e pés) a partir das estruturas corporais trabalhadas nas danças brasileiras.

Exemplos: pés cavucar o chão; joelhos como flechas que apontam direções dos deslocamentos (para os lados, para frente, para cima, para baixo); quadril como se carregasse uma bacia com água, em movimentos circulares; escápulas conduzindo o movimento de peneirar grãos até os braços.

Jogo 2 – Aprendendo com as sambadeiras (Canto e ritmo)

Ensinar um canto tradicional de samba de roda (chamado e resposta, simples).

Canção: “Quem Entrou na Roda Foi uma Boneca / Me Deixa (Nega Duda)



“Quem entrou na roda foi uma boneca
Foi uma boneca, doutor, foi uma boneca
(Quem entrou na roda foi uma boneca)
(Foi uma boneca, doutor, foi uma boneca) (2x)
Me deixa, me deixa...
me deixa eu vadiar, me deixa...” (2x)

Dividir a turma em grupos, conforme o exemplo:

Grupo 1: fazer as palmas (batida constante).

Grupo 2: responder com o canto.

Grupo 3: marcar o miudinho no corpo.

Revezar os papéis para que todos experimentem.

Proposta criativa: alternar as sambadeiras no centro da roda de dança e, uma por vez, eleger um próximo brincante para ser a “sambadeira/o sambador do dia”, puxando o canto e conduzindo a roda.

Jogo 3 – Cavucando o miudinho

Trabalhar o passo “miudinho”: quadril solto e vetorizado para baixo; pés deslocando arrastados próximos ao chão.

Introduzir a variação “cavucar o miudinho” (pés cavucar o chão como quem amassa barro).

Solicitar que os alunos se desloquem pelo espaço na roda a partir do miudinho.

Jogo 4 – Segue a sambadeira

Uma pessoa inventa um modo diferente de dançar, entrando na roda com improviso e retomando o passo miudinho como premissa para a criação, convocando suas próprias poéticas de movimento.

Os demais repetem o miudinho na roda, sustentando palmas, ritmo e passo.

Ao entrar na roda, cada aluno deve improvisar a partir do miudinho, criando seu próprio modo de mover o corpo, explorando autonomia e criatividade a partir do passo base.

Fechamento

Formar uma roda de conversa sobre a experiência vivida nas aulas e sobre a manifestação cultural estudada. Observar as reflexões dos alunos, considerando o aprofundamento e a aproximação com seus próprios contextos.



Aula 4

Engenho Novo (“Gira Moenda, Gira Engenho, Gira Ancestralidade”)

Nesta aula, o objetivo é apresentar e vivenciar a dança do Engenho Novo como uma prática coletiva e simbólica do Mato Grosso do Sul, aprofundando a compreensão e as conexões com o trabalho, ancestralidade e laços comunitários.

Momento de escuta:

Realizar uma roda inicial com breve conversa, a partir das perguntas:

“O que vocês sabem sobre o Engenho Novo do MS?”

“Alguém sabe como eram os engenhos de cana?”



Contextualização teórica:

Explicar aos alunos que o Engenho Novo é uma expressão cultural popular do Mato Grosso do Sul, surgida nas comunidades quilombolas, especialmente em Furnas do Dionísio (Jaraguari/MS). Essa dança simboliza o funcionamento do engenho de cana-de-açúcar — um local de trabalho, resistência e memória coletiva dos povos quilombolas da comunidade Furnas do Dionísio. O movimento circular do engenho é representado corporalmente por meio de uma roda que gira, canta e dança como uma engrenagem em ação. A musicalidade e os gestos da dança refletem valores coletivos e ancestrais, perpetuando uma tradição transmitida oralmente de geração em geração.

Ressaltar que, assim como no Samba de Roda, a roda do Engenho Novo é um espaço de união e aprendizado conjunto, onde o corpo se torna um meio de memória e celebração.

Após o debate e reflexão junto à turma, sugerir assistir ao vídeo:

Documentário “Revelando os Brasis – Engenho Novo” (Instituto Marlin Azul)

Roteiro e direção: Carlos Rodrigues Sandim

https://www.youtube.com/watch?v=o1ors_bMtkk&t=529s

Após a exibição do vídeo, retomar a discussão enfatizando os seguintes pontos:

Contextualizar a comunidade de Furnas do Dionísio, ressaltando sua importância cultural e histórica;

Destacar a dança como um meio essencial para a preservação da memória ancestral;

Apontar o Engenho Novo como uma expressão cultural que reúne canto, dança, roda, brincadeira, cotidiano e valorização da herança afro-diaspórica.

Desenvolvimento e abordagem do tema

Jogo 1 – Musicalidade e Canto (Chamado e Resposta)

Apresentar a canção do Engenho Novo, destacando a grupalidade em chamado e resposta — uma pessoa canta e o grupo responde:

“Engenho Novo é assim que se faz,

Foi transmitido pelos ancestrais.

Foi transmitido, foi transmitido,

Foi transmitido pelos ancestrais” (2x)

(Trecho de cantoria para se dançar Engenho Novo — Vanderley Santos, 2022, a partir de fragmentos de cantorias colhidas na comunidade.)

Preparação Corporal – Respiração e trabalho em grupo:

Formar uma roda e iniciar com exercícios de respiração conjunta: respirar em 4 tempos, soltar em 4, ombro a ombro, para que todos se conectem.

Em seguida, realizar movimentos conjuntos de suaves balanços de um lado para o outro.

Incentivar os alunos a perceberem a energia coletiva, explicando que o Engenho Novo só ganha vida quando todos colaboram, assim como as engrenagens de uma moenda.

Enfatizar que cada corpo é uma peça fundamental dentro da roda.

Jogo 2 – Caminhada Rítmica

Durante a execução da música do Engenho Novo, colocada de forma instrumental (sem o canto), orientar os alunos a caminhar pelo espaço, sintonizando-se com o ritmo coletivo e explorando diferentes movimentos corporais a partir das estruturas do corpo brasileiro que dança, já trabalhadas anteriormente.

Exemplos:

Pés: bater e “cavucar” o chão, simbolizando o contato com a terra e as raízes;

Joelhos: pulsar, flexionar e impulsionar o corpo em diferentes direções;

Quadril: balançar suavemente em movimentos circulares, como uma grande bacia de água em movimento;

Escápulas: mover como se peneirassem grãos ou empurrassem o ar.

Jogo 3 – Entrelaçando e Girando as Moendas

Os alunos se organizam em duas filas indianas, uma em frente à outra, mantendo espaço entre eles conforme orientação.

A seguir, formar um círculo a partir dessa disposição.

Cada par entrelaçar os braços, conectando o braço direito de um com o esquerdo do colega à frente.

Em seguida, realizar um giro completo mantendo os braços cruzados.

Após o movimento, retornar às posições iniciais e repetir a ação com o próximo participante da fila.

As duas fileiras se movimentam em direções opostas, imitando o funcionamento das moendas de um engenho.

Esse movimento é contínuo — entrelaçar, girar e retornar — seguindo o ritmo da música.

À medida que o canto acelera, a dinâmica da roda também se intensifica, representando a força do trabalho coletivo e o pulsar da ancestralidade.

Após a vivência, sugerir assistir ao vídeo:

“Dança do Engenho Novo: Saberes Corporais de Furnas do Dionísio” (Projeto Cultura LABMS)

<https://www.youtube.com/watch?v=q8b7Hli5iyc>

Esse vídeo é conduzido pela mestra Declair Santana (Dêdê) e apresenta, por meio de um projeto digital, os conhecimentos corporais da Dança do Engenho Novo, prática tradicional da comunidade remanescente de quilombo Furnas do Dionísio, situada entre os municípios de Jaraguari e Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.



Fechamento

Encerrar a vivência formando novamente a roda.

Propor uma respiração coletiva e conduzir uma breve conversa com as perguntas:

“O que sentiram ao dançar juntos?”

“O que essa dança nos ensina sobre comunidade e ancestralidade?”

“Como o corpo pode guardar e contar histórias do passado?”



Aula 5

Engenho Novo “Quando o corpo vira engenho”

Brincar de moer cana: uma tradução simbólica da Dança do Engenho Novo

Nesta aula o objetivo é investigar uma experiência poética e criativa inspirada na dança do Engenho Novo, na qual os alunos recriam, por meio do corpo e da brincadeira coletiva, o movimento simbólico de “moer cana”. O foco está na exploração da força coletiva, do ritmo e da ancestralidade presentes nesta manifestação cultural.

Contextualização teórica:

Iniciar a aula com uma roda de conversa e movimentos para relembrar a vivência anterior, quando o grupo conheceu e dançou o Engenho Novo — manifestação originária da comunidade quilombola de Furnas do Dionísio (MS).

Em seguida, convidar os alunos a rememorar corporalmente aspectos da experiência anterior sobre o Engenho Novo: o ritmo das moendas; o canto; a força da coletividade; o movimento circular da roda.

Essas recordações despertam o corpo para a memória viva daquela prática experienciada, preparando os estudantes para recriar de modo poético o gesto ancestral do Engenho Novo.

Perguntas disparadoras:

“O que vocês lembram da aula passada?”

“Que imagem representa, para vocês, o Engenho Novo?” “O que o Engenho Novo representa para a comunidade?”

Esses questionamentos incentivam o contato com a memória corporal e coletiva, conectando o presente ao vivido anteriormente.

Desenvolvimento e abordagem do tema

Jogo 1 – Brincar de Moer Cana

Propor a recriação do ato de moer cana por meio de uma dança-brincadeira coletiva. Os estudantes inventam gestos, ritmos e sonoridades inspirados nas moendas do engenho de cana, na força dos corpos em movimento e no som do trabalho convertido em canto.

A atividade visa reconstruir o processo simbólico de “moer cana”, reativando memórias transpassadas pelo Engenho Novo e reconhecendo na dança um gesto ancestral que se renova pela coletividade, pelo ritmo e pelas oralituras.



Jogo 2 – Musicalidade (Canção de Bidu Sayão)

Apresentar a canção popular associada à dança, ressaltando seu caráter rítmico e repetitivo, enquadrado na estrutura de pergunta e resposta:

“Engenho novo, engenho novo, engenho novo bota a cana pra rodar!

Eu dei 1 pulo, dei 2 pulos, dei 3 pulos,

Dessa vez pulei o muro, quase morro de pular!

Engenho novo, engenho novo, engenho novo bota a cana pra rodar!” (2x)

Essa canção deve orientar o ritmo e inspirar a criação dos movimentos do grupo.

Jogo 3 – Engenhos Humanos

Organizar os alunos em quartetos, posicionando-se em duplas frente a frente. Explicar que a atividade consistirá em transformar o corpo em engenho, utilizando gestos que remetem aos movimentos das moendas e ao ritmo característico da cana sendo moída. Os alunos devem realizar movimento circular contínuo, imitando as engrenagens de uma moenda.

Os corpos giram, cruzam os braços e executam gestos de empurrar, puxar, girar e prensar — transformando o esforço do trabalho em uma dança coletiva e poética. Aos poucos, incentivar a experimentação de diferentes ritmos, direções e intensidades, estimulando o reconhecimento do corpo como uma máquina viva de criação e memória.

O grupo canta: “Engenho novo, engenho novo” (2x), marcando o tempo com o corpo por meio de quatro batidas de mãos alternadas com sua dupla dentro do quarteto.

Em seguida: “Engenho novo, bota a cana pra rodar.” O quarteto deve girar a roda, simulando a moenda e colocando os braços juntos para girar o moedor.

Após compreenderem o ritmo, devem ir acelerando, e os grupos devem se manter atentos ao ritmo proposto.

Fechamento:

O grupo deve, gradativamente, diminuir a intensidade do ritmo, até que o movimento cesse por completo. Em seguida, reunir-se novamente em círculo para um momento de respiração coletiva e partilha.

Conduzir uma breve roda de reflexão com as seguintes perguntas:

Quais sensações surgiram ao transformar o corpo em engenho?

Como foi a experiência de criar o ritmo em conjunto com os colegas?

O que o Engenho Novo nos ensina sobre força, trabalho e ancestralidade?

Proposta de registro poético:

No diário de bordo, cada aluno pode expressar a experiência por meio da escrita ou do desenho, respondendo à reflexão: “Se o meu corpo fosse um engenho, o que ele moveria no mundo?”

Nessa atividade, reforçar a compreensão do corpo, território e memória como um espaço simbólico e expressivo de saber, onde passado, presente e futuro se entrelaçam como acontecimento nas danças afro-brasileiras, mantendo vivas heranças e saberes transmitidos de geração em geração.



Aula 6

Território da Memória

Nesta aula, o objetivo é encerrar o conjunto de atividades a partir de uma reflexão sobre os conhecimentos adquiridos em relação ao corpo, à história e aos símbolos presentes nas danças afro-brasileiras — Samba de Roda e Engenho Novo — valorizando essas manifestações como expressões de resistência, união comunitária e conexão ancestral, que contribuem para a construção de uma educação antirracista.

Contextualização teórica e momento de escuta:

Revisitar, sentados em roda, as experiências realizadas anteriormente, convidando o grupo a recordar os momentos compartilhados com o Samba de Roda do Recôncavo Baiano (BA) e com o Engenho Novo (MS). Em seguida, promover uma conversa para identificar as semelhanças, diferenças e especificidades de cada uma delas, além de discutir o que cada uma revela sobre a resistência, a história e a memória do povo negro.

Perguntas disparadoras:

O que o corpo de vocês aprendeu com o Samba de Roda e o Engenho Novo?

Que sentimentos ficaram dessas danças?

Que histórias e memórias essas manifestações nos contam?

A partir dessas danças, quais memórias de sua história foram ativadas?

O que significa resistir com o corpo?

Como essas danças podem nos ajudar a combater o racismo e valorizar a cultura afro-brasileira?

Desenvolvimento e abordagem do tema

Jogo 1 – Pannel das Memórias Vivenciadas (O que aprendemos com as danças afro-brasileiras?)

Disponibilizar um grande papel kraft ou pardo coletivo, organizado para que possam realizar a proposta coletivamente. Os alunos devem registrar, com palavras, desenhos, frases ou símbolos, as experiências vividas em aula.

Fechamento:

Após a finalização do jogo, a professora conduz uma breve reflexão final: o Samba de Roda e o Engenho Novo são mais do que danças — são histórias que resistem e que o corpo conta. São gestos de resistência, memória, ancestralidade e coletividade. Cada canto, cada roda e cada passo nos ensinam que o Brasil se constrói com muitas vozes.

Convidar os alunos a escrever no diário de bordo uma breve resposta à pergunta:

Como posso, com o meu corpo e minhas atitudes, continuar girando o mundo por uma educação sem racismo?

Sugestões de desdobramentos finais

Desenvolver um processo coreográfico

Com base nos movimentos assimilados, nas experiências corporais vivenciadas e nas memórias das atividades individuais e coletivas, os alunos podem ter a oportunidade de elaborar um processo de composição coreográfica inspirado pelos atravessamentos desta proposta pedagógica.

Esse processo deve promover as criações dos alunos, estimulando a improvisação e a identificação de gestos tanto cotidianos quanto ancestrais.

O produto final pode ser posteriormente pensado como uma mostra de processo para a comunidade escolar, como parte da produção de saberes para uma educação antirracista, fazendo com que a escola seja esse espaço que reflete as realidades cotidianas.

Exposição: Corpo que Dança, Corpo que Conta

Consolidar os elementos do processo (fotografias, ilustrações, vídeo-arte, painéis e gravações das aulas) em uma mostra de processo na escola, destacando a trajetória de aprendizado e o impacto das danças como meios de expressão, resistência e valorização da cultura afro-brasileira, permitindo que os alunos tragam os atravessamentos das aulas e de suas vivências como centro das narrativas, de maneira crítica e reflexiva.

Registro reflexivo

Incentivar os alunos a escrever pequenos relatos ou depoimentos sobre o que aprenderam durante o processo. Esses registros podem ser reunidos em um mural ou portfólio coletivo, fortalecendo o vínculo entre arte, corpo, memória e educação antirracista, e compartilhados posteriormente com eles para que possam reconhecer a importância de todo o processo construído coletivamente.



REFERÊNCIAS

PEIXOTO, Mariana Aparecida de Castro; SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador. Subvertendo o corpo cativo: caminhos contra-coloniais nas danças brasileiras. In: **CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB, 33.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE-EDUCADORES**, 11.; SEMANA DE ARTE DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, 4., 2024, Campos dos Goytacazes. Anais [...]. Campos dos Goytacazes: Instituto Federal Fluminense, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/confaeb2024/977433-subvertendo-o-corpo-cativo-caminhos-contra-coloniais-nas-dancas-brasileiras>. Acesso em: 15 nov. 2025.

ENRAIZANDO. **Povos Africanos – Raízes do Brasil**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s&t=63s>. Acesso em: 15 nov. 2025.

QUEIROZ, Clécia. Roteiro de Clécia Queiroz. **Documentário produzido como parte do Doutorado em Difusão do Conhecimento**, sob orientação da Prof.ª Dra. Janja Araújo. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7G5aKq1tE64>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SANDIM, Carlos Rodrigues. **Revelando os Brasis – Engenho Novo**. Instituto Marlin Azul, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=o1ors_bMtkk&t=529s. Acesso em: 15 nov. 2025.

SANTANA, Declair (Dede). **Dança do Engenho Novo: saberes corporais de Furnas do Dionísio**. Projeto Cultura LABMS Furnas do Dionísio, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q8b7Hli5iyc>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SANTOS, Vanderlei José dos. **O ensino das danças populares brasileiras de matrizes africanas na disciplina de arte das escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul**: contribuições para a educação das relações étnico-raciais. 2025. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2025. (Trecho da canção citado no

