

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
DANÇA

Olívia Figueiredo Silva

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS EM DANÇA**

Belo Horizonte

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES

DANÇA

Olívia Figueiredo Silva

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS EM DANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentada ao curso de Licenciatura em  
Dança, da Escola de Belas Artes (EBA)  
da Universidade Federal de Minas  
Gerais (UFMG), sob orientação do Prof.  
Dr. Vinícius da Silva Lírio, como  
requisito parcial para obtenção do título  
de licenciada em Dança.

Belo Horizonte

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### “PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS EM DANÇA”

**OLÍVIA FIGUEIREDO SILVA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Graduação em Dança, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Dança, aprovada em 20/12/2024 pela banca constituída pelos membros:

**Orientador(a):** Prof. Vinícius da Silva Lírio

**Examinador(a):** Profa. Ana Cristina Carvalho Pereira

**Examinador(a):** Profa. Gabriela Córdova Christófaro

Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2024.

---

Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Chefe de**



departamento, em 23/12/2024, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Carvalho Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 23/12/2024, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vinicio da Silva Lirio, Professor do Magistério Superior**, em 24/12/2024, às 12:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site  
[https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?  
acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador  
3848607 e o código CRC **7B82AE69**.

Referência: Processo nº 23072.275151/2024-57

SEI nº 3848607

## **RESUMO**

Este estudo aborda o impacto da colonização no ensino-aprendizagem da dança em cursos livres, evidenciando a exclusão de saberes e práticas culturais de matrizes africanas, indígenas e asiáticas em detrimento de modelos eurocentrados, como o ballet clássico. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas que buscam desconstruir hierarquias coloniais. O trabalho apresenta metodologias decoloniais que valorizem a diversidade cultural, rompendo com a imposição de padrões estéticos e técnicos eurocêntricos. A partir de narrativas pessoais da autora, são exploradas possibilidades pedagógicas que integram múltiplas perspectivas culturais, ampliando o potencial artístico e educativo da dança. Este trabalho sugere que a educação em dança pode ser uma ferramenta de resistência e transformação social, promovendo a inclusão e a valorização das identidades culturais dos/as alunos/as.

**Palavras-chave:** Decolonialidade, Descolonização, Diversidade Cultural, Ensino de Dança.

## RÉSUMÉ:

Cette étude examine l'impact de la colonisation sur l'enseignement-apprentissage de la danse dans les cours libres, en mettant en évidence l'exclusion des savoirs et des pratiques culturelles issus des matrices africaines, indigènes et asiatiques au profit de modèles eurocentrés, tels que le ballet classique. La recherche adopte une approche qualitative, en s'appuyant sur une revue bibliographique et une analyse des pratiques pédagogiques visant à déconstruire les hiérarchies coloniales. Le travail présente des méthodologies décoloniales qui valorisent la diversité culturelle, rompant avec l'imposition de normes esthétiques et techniques eurocentriques. À partir de récits personnels de l'auteure, des possibilités pédagogiques sont explorées, intégrant des perspectives culturelles multiples et élargissant le potentiel artistique et éducatif de la danse. Cette recherche suggère que l'éducation en danse peut être un outil de résistance et de transformation sociale, en favorisant l'inclusion et la valorisation des identités culturelles des élèves.

**Mots-clés:** Décolonialité, Décolonisation, Diversité culturelle, Enseignement de la danse.

## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO.....	8
1.DA FORMAÇÃO AO QUESTIONAMENTO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM DANÇA EM CURSOS LIVRES.....	10
2. A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE E O DESAFIO DA INCLUSÃO CULTURAL	
19	
3. OS DESAFIOS E O PAPEL DA EDUCADORA NO PROCESSO DE DES E DECOLONIZAÇÃO NO ENSINO DE DANÇA .....	23
4. DESCOLONIZAÇÃO E DECOLONIZAÇÃO NO ENSINO DA DANÇA: TRANSFORMANDO PEDAGOGIAS E VALORIZANDO DIVERSIDADES.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	35
REFERÊNCIAS .....	38

## INTRODUÇÃO

O impacto da colonização no processo de ensino-aprendizagem em dança é um debate importante para pensar as dinâmicas educacionais relacionadas a essa expressão artística e suas implicações culturais. O processo de colonização no Brasil teve um efeito significativo na forma como as práticas artísticas, incluindo a dança veem sendo ensinadas e aprendidas.

Esse sistema resultou na invisibilização de culturas indígenas, africanas e de outras populações nativas, com a desvalorização de saberes e práticas artísticas, transmitidas oralmente e de forma comunitária. Os colonizadores impuseram suas próprias visões de arte e educação, desvalorizando as expressões culturais locais e marginalizando tradições artísticas não europeias:

estrutura de dominação que submeteu a América Latina, África e Ásia a partir da conquista. [...] Nesse sentido o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizado-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento dos processos históricos não-europeus. (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 19)

No campo da dança, a colonização estabeleceu uma hierarquia de gêneros e estéticas que privilegiou os modelos europeus, perpetuando desigualdades e segregações nas práticas pedagógicas. Isso moldou o ensino da dança no Brasil, excluindo perspectivas culturais diversas e reforçando uma visão imperialista de arte que impõe padrões estéticos e culturais de uma cultura dominante sobre outras, frequentemente desvalorizando as expressões artísticas de grupos colonizados e marginalizados.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo pensar possibilidades pedagógicas decoloniais para o ensino de dança em cursos livres, visando romper com as hierarquias impostas pela colonialidade<sup>1</sup> e promover espaços e processos nos quais referências culturais diversas possam estar presentes.

Nesse sentido, a pesquisa utiliza uma abordagem metodológica qualitativa, com revisão de literatura e análise de práticas pedagógicas que buscam a desconstrução de práticas colonizadoras no ensino de dança.

---

<sup>1</sup> Para Boaventura de Sousa Santos (2019), a colonialidade refere-se a uma estrutura de poder que perpetua as relações de dominação e desigualdade estabelecidas durante a colonização, mesmo após o fim das formalidades coloniais. Em sua obra, Santos argumenta que a colonialidade se manifesta em várias esferas da vida social, cultural e econômica, perpetuando uma lógica de exclusão e subordinação que afeta profundamente as sociedades contemporâneas

Um exemplo concreto é a prática de dança e narrativas pessoais, que utilizo em minhas aulas com meus/minhas alunos/nas em que os/as estudantes são incentivados a transformar suas histórias de vida e experiências culturais em movimentos de dança, conectando-os a práticas tradicionais e contemporâneas. Essa abordagem valoriza a diversidade cultural e pode promover o protagonismo dos estudantes, permitindo que suas vivências e identidades sejam reconhecidas e celebradas como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, o artigo está organizado em quatro tópicos principais. No primeiro, apresento o início da minha trajetória na dança e o surgimento da inquietação em relação ao processo de ensino-aprendizagem, que carrega um caráter fortemente eurocentrado. A partir de questionamentos sobre o que é considerado uma dança "base" e a normalização que perpetua a ideia de que, para aprender qualquer estilo, é necessário passar pelo ballet clássico, além de construir um pensamento crítico e descentralizador, que se incomoda com os padrões eurocêntricos impostos na educação em dança.

Na segunda parte, explico como a colonização influenciou na forma de pensar, ensinar e aprender a dança, perpassando pelo entendimento de que o ensino convencional eurocentrado exclui outras formas de fazer, expressar e pensar dança que poderiam enriquecer o desenvolvimento artístico, cultural e pedagógicos dos processos. Nessa seção, a partir das minhas experiências, como aluna e professora, irei questionar as bases sob as quais a dança vem sendo ensinada, no sentido de abrir espaço para pensar metodologias que considerem a diversidade cultural do Brasil, bem como suas histórias e epistemologias próprias.

Em seguida, no próximo tópico, trazendo referências sobre pedagogias descolonizadoras e decolonizadoras, como a que propõe bell hooks (2017) com seu livro *Ensinando A Transgredir: A Educação Como Prática De Liberdade*, aqui será discutido como descolonizar e decolonizar a estrutura do ensino-aprendizagem em dança que envolve reconhecer e enfrentar os desafios presentes em um sistema educacional que muitas vezes está enraizado em padrões eurocêntricos, coloniais e opressivos. Aqui, a ideia principal é desafiar esses padrões e ampliar a compreensão da dança como uma prática culturalmente diversa e global.

Por fim, na última parte do estudo, penso a sala de aula de dança como um espaço para a experiência de diversos corpos dançantes. Dessa forma tentando entender, como a decolonização possibilita os/as alunos/as a explorar e expressar livremente seus corpos, sem julgamentos ou limitações impostas por padrões preestabelecidos.

## 1. DA FORMAÇÃO AO QUESTIONAMENTO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM DANÇA EM CURSOS LIVRES

Minha trajetória na dança começou aos 6 anos, com o ballet clássico. Lembro que uma vizinha e colega de escola fazia aulas no bairro Jardim América, próximo ao meu antigo bairro, o Nova Suíça, em Belo Horizonte, e sua mãe recomendou a escola para a minha mãe, que decidiu levar eu e minha irmã para experimentarmos as aulas de ballet clássico. Fizemos uma aula experimental, gostamos, pois a professora e alunos/as foram bem receptivos/as e atenciosos/as, a aula era realmente muito boa, a professora explicava cada passo de forma anatômica, assim era fácil de entender como o movimento acontecia no corpo. No dia seguinte, começamos oficialmente nossos estudos em dança.

A escola de ballet ficava dentro de uma academia e seguia a metodologia Vaganova<sup>2</sup> bastante tradicional: iniciávamos com aquecimento, depois vinham os exercícios na barra, seguidos de prática no centro da sala (como *adágios*, *allegros*, *sauttés*, etc), exercícios em diagonal e, por fim, o *révérence* (agradecimento).

Naquela época, práticas lúdicas, como exercícios de circuitos com objetos, a utilização de temas (histórias) para contextualizar os exercícios da aula, etc ainda não eram muito exploradas nas aulas de dança, e o modelo de ensino era bem padrão e codificado. Reproduzíamos os passos ensinados pelos professores sem espaço para muita criatividade ou improvisação. Foi nesse ambiente que surgiu minha primeira inquietação: eu era uma criança cheia de imaginação, adorava brincar de faz de conta, criar e experimentar novas coisas. Meu corpo ansiava por isso, mas o ballet clássico, na forma como era ensinado, não me oferecia essa liberdade.

Klauss Vianna (2018) faz críticas ao ballet clássico, especialmente em relação à rigidez e aos padrões que ele impõe ao corpo do(a) bailarino(a). Vianna acreditava que o ballet clássico, em sua metodologia tradicional, limitava o potencial expressivo e individual dos/as dançarinos/as, não favorecendo a autonomia e a escuta corporal. Ele defendia uma abordagem

---

<sup>2</sup>Criada por **Agrippina Vaganova** na União Soviética durante o início do século XX, essa metodologia se tornou uma das mais influentes no mundo do ballet, especialmente em companhias e escolas que valorizam o rigor técnico e a estética clássica. A metodologia combina elementos de tradições francesas (do Ballet da Ópera de Paris), italianas (do método Cecchetti) e russas (do Imperial Ballet) para criar uma abordagem altamente sistemática. A metodologia está profundamente enraizada nos valores e estéticas eurocêntricas, perpetuando a ideia de que o ballet clássico é o ápice das técnicas de dança. Privilegia um "corpo ideal" para o ballet, incluindo características como proporções longilíneas, flexibilidade extrema e arcos acentuados nos pés, o que pode ser excludente. A relação entre professor e aluno é altamente hierárquica, com pouca margem para experimentação ou questionamento dos métodos.

mais sensível ao movimento, valorizando a percepção do próprio corpo e a improvisação como parte do processo criativo.

Diante disso, eu me perguntava: se eu quisesse aprender outros estilos de dança, como poderia fazer isso? Foi então que perguntei à minha professora, e a resposta dela foi: “Para aprender outros estilos, você precisa primeiro dominar o ballet clássico, ele é a base de todas as danças.” Naquele momento, com apenas 6 ou 7 anos, não compreendi a problemática dessa resposta.

Hoje, com uma visão mais crítica, percebo que essa imposição do ballet como “base” de todos os tipos de danças reflete uma abordagem eurocentrada, fruto de um processo colonizador (e colonizado), que desconsidera a riqueza e diversidade de outras tradições de dança que não passam pelo ballet clássico.

Na adolescência, tive a oportunidade de conhecer outros tipos de dança, como o Jazz e o Contemporâneo. Nesse último ano, me encontrei, pois ele me permitia explorar mais a criação coreográfica e a improvisação. A dança contemporânea abre espaço para maior liberdade nesse sentido, devido a suas características centrais, que rompem com as estruturas rígidas de estilos mais tradicionais, como o ballet clássico.

Por exemplo, há um foco na experiência sensorial e no processo: a dança contemporânea valoriza o processo criativo tanto quanto o produto final, permitindo que improvisações e experimentações sejam partes centrais do trabalho, isso contrasta com a ênfase em perfeição técnica encontrada em estilos mais rígidos. No entanto, ainda assim, o jazz e o contemporâneo carregam elementos eurocentrados, devido às suas origens e difusão em contextos ocidentais.

Foi nesse estilo que percebi que a dança vai além dos códigos fixos e da reprodução de movimentos. Nesse sentido é que Viamna (2018) defendia que a dança deve emergir da experiência do corpo e da percepção individual, e não apenas de uma técnica pré-estabelecida. Em seu trabalho, ele questionava a rigidez do ballet e promovia uma abordagem que priorizava a improvisação e a experimentação como formas válidas de expressão artística.

Sendo assim, podemos afirmar que a dança é, na verdade, uma experimentação de movimentos e uma vivência singular de cada corpo sobre essas experiências. No entanto, foi durante minha graduação em Dança que comecei a questionar de forma mais profunda o caráter eurocentrado dessa arte.

A minha inserção na faculdade de Dança, na verdade foi marcada por uma série de questionamentos internos que eu estava enfrentando. Eu havia iniciado o curso de Relações

Internacionais (RI) na PUC-MG e por mais que eu gostava do curso, não me via trabalhando na área.

Esse momento coincidiu com o período que comecei a dar aulas de dança, em 2018, como atividade extra-curricular em escolas de educação básica<sup>3</sup> de Belo Horizonte. Eu adorava dar aulas, mas sentia que precisava ir além com os/as alunos/as, principalmente no ballet clássico considerando que a forma como o aprendi me levava a conduzir uma aula de maneira extremamente tradicional. Então larguei o curso de RI e me matriculei no curso de licenciatura em Dança na UFMG.

Logo no início do curso, estudei a disciplina de Dança e Sociedade, na qual é abordada a história da dança e sua influência nas diversas culturas. Contudo, o que me incomodava profundamente era o fato de que essa história era narrada a partir de uma única perspectiva: a europeia. Exploramos desde a dança Pírrica<sup>4</sup> da Grécia Antiga, passando pela forma como o Cristianismo<sup>5</sup> despojou a dança de seu caráter sagrado, transformando-a em uma prática profana, até chegar à nobreza francesa e às cartas de Noverre<sup>6</sup>.

A dominação europeia ignora as contribuições significativas de outras culturas e tradições que também moldaram o campo de conhecimento da Dança<sup>7</sup>, perpetuando a ideia de que a história da dança global se resume às influências europeias. Foi nesse momento que comecei a questionar: Por que outras formas de expressão corporal, como as danças africanas, indígenas ou asiáticas, foram relegadas a uma posição secundária? Por que o ballet clássico, nascido nas cortes europeias, é tratado como a base de todos os outros tipos de danças?

Esses questionamentos impactaram minha visão sobre a prática pedagógica na dança. Passei a entender que, para criar processos criativos e pedagógicos em dança de forma mais

<sup>3</sup> A educação básica ou ensino básico é o nível de ensino correspondente aos primeiros anos de educação escolar ou formal.

<sup>4</sup> A dança pírrica, ou *pyrrhic dance*, é uma forma de dança tradicional que remonta à Grécia antiga, frequentemente associada a celebrações e rituais militares. Essa dança era caracterizada por movimentos enérgicos e acrobáticos, muitas vezes realizados por guerreiros como uma maneira de treinar a agilidade, a resistência e a força, além de servir como uma forma de celebrar vitórias em batalhas

<sup>5</sup> A transformação da dança de uma prática sagrada em uma atividade considerada profana pelo Cristianismo é um fenômeno histórico que ocorreu ao longo dos séculos, especialmente durante a Idade Média. Esse processo envolveu uma série de mudanças sociais, culturais e religiosas que refletiram a crescente influência do Cristianismo na vida cotidiana e nas expressões artísticas. O livro "História da Dança no Ocidente" de Paul Bourcier (2019) aborda a transformação da dança ao longo da história, incluindo como o Cristianismo impactou a percepção e a prática da dança. Bourcier discute a evolução da dança desde suas origens até a modernidade, destacando a influência de diferentes contextos sociais e culturais.

<sup>6</sup> No século XVIII, a dança começou a ressurgir como uma forma de arte na corte da nobreza francesa, onde ganhou novas formas e estilos. A nobreza valorizava a dança como uma maneira de mostrar graça e elegância em suas interações sociais. Jean-Georges Noverre, um dos principais coreógrafos da época, contribuiu significativamente para a evolução da dança. Ele publicou suas ideias em "Cartas sobre a dança e os balés" (1760), onde defendia a dança como uma forma de expressão artística que poderia transmitir emoções e contar histórias

<sup>7</sup> Utiliza-se da palavra "Dança" em letra maiúscula quando se refere a ela como um campo de conhecimento.

inclusiva e plural, é necessário romper com essa narrativa única e reconhecer a diversidade de expressões e histórias que compõem o universo da dança.

Como Chimamanda Ngozi Adichie (2009) alerta em seu discurso no TED Talk *O Perigo de uma História Única*<sup>8</sup>, “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão” Esse pensamento ressalta como a educação em dança, ao priorizar a perspectiva eurocêntrica, limita a compreensão da prática, da criação, das possibilidades de expressões corporais, marginalizando culturas e movimentos. A prática pedagógica precisa valorizar a multiplicidade de corpos, tradições e dinâmicas, questionando as hierarquias históricas que perpetuam a marginalização de certas formas de dança em detrimento de outras.

A afirmação de que o ballet clássico é a base de todas as danças traz muitas reflexões. Afinal, se existem diversos tipos de danças que também cumprem com os objetivos de promover o domínio e a expressão e a consciência corporal, além de desenvolver os aspectos físicos, psíquicos e sociais, por que o ballet seria visto como a única "base" no aprendizado da dança? É inegável que o ballet clássico é demanda uma excelente forma de condicionamento físico, exigindo habilidades físicas excepcionais como resultado de sua própria estrutura técnica, que inclui posturas rigorosas e alinhamento corporal, posições precisas de pés, braços e cabeça, e movimentos complexos como saltos, giros e elevações que desafiam a gravidade. A busca por alcançar e manter essas capacidades físicas não é a finalidade do ballet, mas uma necessidade para cumprir suas exigências técnicas e estéticas. Além disso é uma técnica bastante exigida em companhias de dança no mundo todo, abrangendo diferentes tipos de danças. Contudo, o problema dessa afirmação está no fato de ela ignorar como a história da dança foi construída através de um olhar eurocêntrico e as implicações socioculturais dessa construção.

A dança sempre acompanhou os processos de civilização e evolução social da humanidade, Paul Bourcier, em sua obra *História da Dança no Ocidente* (2019), apresenta uma análise abrangente de como a dança esteve intrinsecamente ligada aos processos de civilização e evolução social no contexto ocidental. Ele destaca que a dança, desde as primeiras sociedades humanas, serviu como um meio de expressão cultural, religiosa e política, refletindo os valores

---

<sup>8</sup> TED Talks são apresentações curtas e impactantes que fazem parte das conferências organizadas pela TED (Technology, Entertainment, Design), uma organização sem fins lucrativos. O objetivo dessas palestras é compartilhar ideias inovadoras e inspiradoras em uma ampla variedade de temas, como ciência, arte, tecnologia, educação, saúde e questões sociais. A apresentação de Chimamanda Ngozi Adichie pode ser encontrada em [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-BR&subtitle=en&lng=pt-br&geo=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-BR&subtitle=en&lng=pt-br&geo=pt-br)

e as transformações de cada época. o que leva à reflexão sobre como ela se insere nos contextos sociais. Se, na pré-história, as danças estavam ligadas à sobrevivência e rituais, na Grécia Antiga elas eram usadas tanto como expressão estética quanto para fins de combate. Já na Idade Média, a dança foi reprimida pelo Cristianismo, tornando-se profana. No entanto, foi durante o reinado (1643 – 1715) de Luís XIV, o Rei Sol, na França que o ballet clássico foi formalizado como uma arte de corte, profundamente ligada ao poder e à dominação política.

Luís XIV utilizou o ballet como instrumento de controle, cooptando toda sua corte para dançar e utilizando os códigos de movimento como uma extensão do poder do Império Francês pela Europa. O ballet, assim, passou a ser uma ferramenta de disseminação do poder imperialista europeu através da arte. Essa história da dança, contada a partir de uma perspectiva dominadora e ocidental, invisibiliza as diversas outras formas de expressão corporal que sempre coexistiram, mas que foram marginalizadas ao longo do tempo. Por exemplo, as danças do Oriente, como o Kathak, dança clássica do norte da Índia, com raízes nos templos hindus, onde era usada para narrar histórias da mitologia hindu, especialmente as deuses como Krishna. Durante o período Mughal, ele incorporou elementos persas e islâmicos, tornando-se uma arte híbrida. Com movimentos delicados das mãos (*mudras*), gestos faciais expressivos e uma combinação de giros rápidos e precisos. A narrativa e espiritualidade são centrais. Cada gesto e expressão têm significados específicos, muitas vezes relacionados a histórias mitológicas ou aspectos filosóficos. Além disso interação entre a dança e a música, especialmente os complexos padrões rítmicos tocados em instrumentos como o *tabla*, é fundamental. Ou o O Butoh que surgiu no Japão pós-Segunda Guerra Mundial, como uma forma de arte de vanguarda criada por Tatsumi Hijikata e Kazuo Ohno. É uma dança experimental que reflete traumas, espiritualidade e introspecção. Com movimentos lentos, às vezes grotescos, com ênfase na expressão emocional e na exploração do corpo como um canal de experiências psicológicas e espirituais, O Butoh frequentemente aborda temas como morte, renascimento, sofrimento e beleza na destruição, desafiando narrativas convencionais. As performances podem incluir corpos pintados de branco, minimalismo no cenário e figurinos, e uma ruptura com as formas tradicionais de palco. Esses tipos de danças não ocidentais possuem traços profundamente diferentes, tanto em estrutura de movimento quanto em significados, mas frequentemente são desconsideradas ou omitidas nesse contexto eurocentrado.

Assim, afirmar que o ballet clássico é a base de todas as danças é aceitar uma estrutura imperialista que foi imposta através de processos históricos de apropriação cultural e genocídio, perpetuando o racismo e o esvaziamento do potencial político de muitas culturas. Achille

Mbembe (2011) e Chimamanda Ngozi Adichie (2009), que, embora não tratem diretamente da dança, oferecem perspectivas fundamentais sobre colonialismo, imperialismo cultural e as narrativas únicas que perpetuam a exclusão e a marginalização.

Achille Mbembe (2011), em seu ensaio intitulado *Necropolítica*, analisa como o colonialismo estruturou formas de controle e opressão que se estendem para além do domínio físico, incluindo o controle sobre narrativas culturais e práticas artísticas. Segundo Mbembe, as estruturas imperialistas continuam a operar por meio da imposição de modelos culturais hegemônicos que perpetuam o apagamento de outras epistemologias.

Ao aplicar essas ideias à dança, é possível argumentar que afirmar o ballet clássico refletiria um projeto de necropolítica cultural, onde a existência e a relevância de práticas artísticas não europeias são desvalorizadas ou eliminadas dos processos pedagógicos em dança. A hegemonia do ballet clássico é uma manifestação dessa lógica, consolidando-se como padrão por meio da exclusão de tradições culturais diversas.

Chimamanda Ngozi Adichie (2009), em seu famoso discurso "*O Perigo de uma História Única*", alerta para os riscos de adotar narrativas únicas que marginalizam perspectivas alternativas. Ela argumenta que a hegemonia cultural reduz a multiplicidade de experiências e identidades, impondo uma visão parcial como a verdade absoluta.

No contexto da dança, considerar o ballet clássico como a base de todas as danças exemplifica essa "história única", que ignora a riqueza e a diversidade de práticas culturais ao redor do mundo. Essa visão perpetua um discurso colonial que subordina outras formas de expressão corporal, desconsiderando sua complexidade e relevância política e cultural.

Portanto, é essencial questionar como essa história da dança é contada e por que a narrativa dominante continua a excluir outras perspectivas. Quando olhamos para a história por diferentes lentes, podemos desconstruir e descolonizar uma estrutura de poder que invisibiliza, coloniza e reprime.

Essa visão crítica me levou a entender que o ballet, apesar de sua técnica e importância, não deve ser colocado como único parâmetro para o aprendizado de dança. A dança é plural e diversa, e suas bases também deveriam refletir essa multiplicidade de formas, tradições e culturas.

bell hooks (2013), em "*Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática de Liberdade*", critica as estruturas educacionais que mantêm o eurocentrismo e os modelos ocidentais como normativos. Essa análise, quando aplicada ao ensino da dança, nos sugere que

as práticas de ensino devem ser mais inclusivas e respeitar as diversidades culturais e de expressão, em vez de seguir um único modelo de aprendizado.

Além disso, a estética corporal promovida por essas técnicas, que ocupam o topo da hierarquia, desconsidera a diversidade de corpos e as diferentes formas de expressão corporal. Esses padrões de beleza e adequação física, muitas vezes baseados em corpos magros, alongados e de pele clara, não contemplam a pluralidade de possibilidades corporais e expressivas que existem fora desse molde.

Há, também, uma desconexão com a dimensão política e social da dança. Padrões eurocêntricos tendem a tratar a dança como uma atividade isolada de contextos sociais, políticos e históricos, ignorando o papel da dança como ferramenta de resistência, preservação cultural e construção de identidade em diversas culturas não ocidentais.

Minha reflexão sobre a descolonialidade no processo de ensino-aprendizagem em dança começou a se formar a partir de leituras que me marcaram profundamente, especialmente a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Freire (2020) propõe uma pedagogia que valoriza o diálogo, a participação ativa dos estudantes e a conscientização crítica sobre as estruturas sociais e culturais. Ele observa que, na situação de opressão “o antidialógico se impõe ao opressor, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido não apenas sua palavra, mas também sua expressividade e sua cultura” (FREIRE, 2020, p. 186).

Para Freire (2020), uma pedagogia antidialógica é caracterizada por práticas que visam à manipulação e à manutenção da conjuntura educacional, impedindo que o indivíduo desenvolva uma consciência crítica sobre si mesmo e o mundo à sua volta, o que seria essencial no processo de libertação das forças opressoras.

A partir dessa perspectiva, ao trazer a abordagem freiriana para o ensino da dança, surge a necessidade de avaliar como podemos romper com as hierarquias impostas pela colonização. Assim, busco, em minha prática docente, criar um espaço de valorização das diversas expressões culturais presentes na dança, promovendo a inclusão e o reconhecimento de múltiplas identidades e tradições que, historicamente, foram silenciadas ou marginalizadas.

Outros autores também me atravessaram nesse contexto, como bell hooks (2013), com sua perspectiva de uma educação transgressora. A autora propõe uma pedagogia que ultrapassa as fronteiras raciais, sexuais e de classe, com o objetivo de alcançar a liberdade. Ela nos convida a repensar as práticas de ensino na era do multiculturalismo, afirmando que:

apesar do multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes

acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. (hooks, 2013, p. 51).

Para hooks (2013), a educação deve ser um espaço de transformação, onde se reconhecem as múltiplas identidades e experiências, e onde o ensino se torna um processo que promove a liberdade e a conscientização crítica. Nesse sentido, a abordagem transgressora dela ecoa a necessidade de repensar as práticas de ensino, especialmente em contextos onde o eurocentrismo e as desigualdades estruturais ainda predominam.

Além de hooks e Freire na área da pedagogia, um autor que me impactou profundamente no campo da dança foi Klauss Vianna<sup>9</sup>. Vianna (2018), no livro *A Dança*, reforça a ideia de que a dança é uma arte de e para todos. Vianna (2018) conceitua um trabalho corporal que possibilita a expressão do universo interior de dançarinos, atores e também de qualquer pessoa em busca de autoconhecimento e crescimento.

Ele propõe uma abordagem que aprecia a escuta do corpo e suas singularidades, possibilitando que cada indivíduo explore suas próprias potencialidades expressivas, rompendo com padrões rígidos e pré-estabelecidos. Dessa forma, o método de Vianna se conecta com o pensamento descolonial, ao abrir espaço para a valorização das diferentes corporalidades e experiências humanas.

O método de Vianna, ao propor uma abordagem que não centraliza o corpo em um padrão único e rígido, está em sintonia com os princípios do pensamento descolonial. Como discutido por estudiosos como Aníbal Quijano (2019), em *Ensayos en torno a la colonialidad del poder* a descolonialidade é uma proposta de ruptura com os modelos de saber e poder impostos pela colonialidade, incluindo as práticas culturais, educacionais e artísticas. A ideia de que o método de Vianna abre espaço para diversas corporalidades remete à crítica a abordagens eurocentradas, ao reconhecer que outras formas de expressão corporal e modos de existência devem ser igualmente valorizadas e respeitadas.

Como vem sendo dito, a educação em dança, ao longo de sua história, tem sido marcada por práticas pedagógicas profundamente influenciadas por perspectivas eurocentradas, especialmente no que se refere à centralidade do ballet clássico como "base" de todas as danças. Essa abordagem não apenas ignora a multiplicidade de formas de expressão corporal existentes, mas também perpetua uma narrativa única que desvaloriza tradições culturais não ocidentais. Minha vivência no ballet clássico, iniciada na infância, refletia exatamente essa lógica: uma metodologia rígida, pautada por padrões estéticos e técnicos que pouco espaço dava à

---

<sup>9</sup> Klauss Vianna foi um dos mais influentes coreógrafos, bailarinos e professores de dança do Brasil, conhecido por desenvolver um método inovador de consciência corporal. Ele nasceu em 1928 e teve uma carreira que revolucionou a dança no país, especialmente no campo da preparação corporal para atores e bailarinos.

improvisação ou à criatividade individual. O questionamento dessa hegemonia, que surgiu em minha prática docente e na academia, foi potencializado pelo contato com autores como Chimamanda Ngozi Adichie (2009), que alerta para os perigos da "história única", e Paulo Freire (2020), que propõe uma pedagogia libertadora e dialógica, capaz de romper com essas narrativas dominantes.

Ao aprofundar esses questionamentos, comprehendi que a colonialidade — um legado persistente do colonialismo conforme descrito por Boaventura de Sousa Santos (2014)<sup>10</sup> — estrutura o ensino da dança, consolidando hierarquias culturais que invisibilizam danças de matriz africana, indígena e asiática, entre outras. O ballet clássico, com sua trajetória vinculada ao poder e à dominação imperial, é frequentemente apresentado como o ápice técnico e estético da dança, enquanto outras práticas são relegadas ao status de folclore ou exotismo. Inspirada pelo método de Klauss Vianna (2018), que valoriza a escuta corporal e a experimentação, e pela perspectiva descolonial de Aníbal Quijano (2019), busco uma prática pedagógica que reconheça a multiplicidade de histórias e epistemologias corporais. Assim, acredito que o ensino da dança deve ser um espaço de resistência e valorização das diversidades culturais, promovendo uma educação inclusiva que transgrida as fronteiras impostas pelo eurocentrismo.

---

<sup>10</sup> Apesar das polêmicas envolvendo Boaventura de Sousa Santos, especialmente em relação a acusações de machismo, considero que a leitura de suas obras foi fundamental para o desenvolvimento do meu trabalho. Suas reflexões sobre colonialidade e a necessidade de valorização das epistemologias do Sul contribuíram significativamente para ampliar minha compreensão crítica sobre as hierarquias culturais e epistemológicas que permeiam o ensino da dança, ajudando-me a repensar práticas pedagógicas de forma mais inclusiva e descolonial. Porém, isso não indica uma adesão total a sua postura e ações.<sup>11</sup> A linha abissal é um conceito desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos para explicar as divisões profundas e invisíveis que separam diferentes realidades e grupos sociais. A linha abissal representa uma fronteira entre o que é considerado conhecimento legítimo e visível (normalmente associado à cultura eurocêntrica e aos saberes ocidentais) e o que é excluído, deslegitimado ou invisibilizado (frequentemente associado às culturas, práticas e saberes das sociedades colonizadas ou marginalizadas). Sendo assim, essa linha é chamada de "abissal" porque demarca uma separação tão profunda que impede que ambas as realidades sejam reconhecidas mutuamente. Na parte de cima dessa linha, temos o "lado de cá", onde se encontram as instituições, leis e saberes que fazem parte do mundo ocidental, considerados universais e legítimos. Do "lado de lá" da linha, temos práticas, conhecimentos e formas de vida que são relegados à invisibilidade ou tratados como "não saber" ou "não cultura."

## 2. A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE E O DESAFIO DA INCLUSÃO CULTURAL

A colonização moldou e continua moldando as concepções e objetivos da dança no contexto social e artístico atual no Brasil. Para discutir isso, é preciso entender dois conceitos acerca dos quais Boaventura de Sousa Santos (2019) trata em *O Fim do Império Cognitivo: A Afirmação das Epistemologias do Sul* que são os conceitos de colonialismo e colonialidade.

Nessa obra, ele estabelece a diferença entre colonialismo, entendido como o processo histórico de dominação territorial e cultural, e colonialidade, que se refere ao legado persistente do colonialismo nas relações de poder e no conhecimento. A colonialidade, para Santos (2014), é uma matriz de poder global que não desaparece com o fim do colonialismo formal, uma vez que ela continua a organizar as relações sociais, culturais e econômicas, mantendo hierarquias e desigualdades herdadas da época colonial. Segundo ele, “a colonialidade é, em verdade, a continuação do colonialismo por outros meios.” (Ibid, p. 27, 2019)

Com isso em mente, voltemos os olhares aos fatos históricos. Entre os séculos XV e XX, as potências europeias impuseram sua dominação política, econômica e cultural sobre territórios na Ásia, África e América, explorando esses locais com o objetivo de expandir seus poderes e maximizar seus lucros. Essa exploração foi acompanhada pela imposição de línguas, religiões, normas jurídicas e culturais, que transformaram profundamente as sociedades colonizadas, buscando torná-las submissas e dependentes do sistema colonial.

No campo da dança, esse processo gerou uma influência significativa sobre os modos de criação, ensino e aprendizado, promovendo uma visão eurocêntrica que desconsiderava e frequentemente desvalorizava as expressões culturais locais. As práticas e tipos de dança das culturas colonizadas foram, muitas vezes, rebaixados ao status de “folclore” ou “exotismo,” enquanto as técnicas e valores de danças europeias, como o ballet clássico, foram elevados como modelos de excelência e virtuosismo. Esse processo consolidou uma hierarquia de estilos e práticas na dança que reflete, até hoje, uma herança colonial, desvalorizando danças que não correspondem ao ideal estético e técnico europeu.

Pensando no contexto atual, essa influência colonial se reflete na predominância de modelos ocidentais de dança nas escolas, companhias de dança e até nos meios de comunicação social. José Gil (1997), em *Metamorfoses do corpo* investiga o papel do corpo na formação de identidades culturais e nas práticas sociais, discutindo como o corpo e sua expressão são moldados culturalmente. Nesse sentido, em minhas vivências na dança, principalmente com a dança clássica, posso perceber que o sistema de ensino da dança ainda tende a privilegiar

práticas e abordagens que se alinham a valores como disciplina rígida, técnica formal e precisão, ignorando ou marginalizando abordagens holísticas e comunitárias, comuns a muitas culturas não ocidentais, que veem a dança como uma expressão de ancestralidade, espiritualidade e conexão social.

Nesse sentido, é importante compreender como um ensino baseado em uma abordagem eurocentrada exclui, outras formas de fazer, expressar e pensar dança que poderiam potencializar o desenvolvimento artístico, cultural e educativo dos/as alunos/as. Vianna (2018) argumenta que o corpo é um veículo de expressão que reflete a riqueza cultural de um povo. Ao limitar o ensino da dança a uma perspectiva eurocêntrica, corre-se o risco de negligenciar outras formas de movimento e expressão que são fundamentais para a formação artística e cultural dos alunos. Ele defende que a incorporação de danças populares brasileiras, enriquece o repertório dos/as estudantes e amplia sua compreensão sobre a diversidade cultural presente no Brasil.

Ao deixar de incorporar essas práticas e conhecimentos, o ensino de dança perde a oportunidade de proporcionar aos estudantes uma formação mais rica e abrangente, que integre diferentes perspectivas culturais e que valorize saberes corporais ligados à ancestralidade, espiritualidade e comunidade que se referem a práticas e conhecimentos presentes em tradições culturais e modos de vida que valorizam a relação entre corpo, memória, espiritualidade e pertencimento.

Esses saberes transcendem a técnica formal da dança e conectam o indivíduo à sua história, identidade e coletividade. Klauss Vianna (2018) em suas obras e práticas, destaca a importância de reconhecer o corpo como um lugar de memórias culturais, onde as dimensões históricas e comunitárias estão intrinsecamente ligadas aos movimentos.

Além disso, essa exclusão reforça a hierarquia cultural e epistemológica imposta pelo colonialismo, dificultando o reconhecimento de diversas histórias e epistemologias próprias das culturas marginalizadas. Para promover um desenvolvimento artístico verdadeiramente inclusivo e formativo, é fundamental questionar essas bases e adotar abordagens pedagógicas que reconheçam a importância da diversidade cultural e das múltiplas formas de expressão e conhecimento presentes no mundo.

Nesse sentido,

resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados requer a prática daquilo que tenho chamado de “sociologia das ausências”, um procedimento destinado a

mostrar que, dada a resiliência da linha abissal<sup>11</sup>, muitas práticas, saberes e agentes que existem do outro lado dessa linha são de fato ativamente produzidos como inexistentes pelos saberes “deste” lado da linha abissal, especialmente quando resistem às exclusões abissais causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (SANTOS, 2019, p. 28)

O conceito da linha abissal impacta o processo de ensino-aprendizagem em dança ao evidenciar a exclusão e a marginalização de práticas e conhecimentos de danças não ocidentais, que são frequentemente vistos como “não saber” ou “não arte” por um ensino eurocentrado.

No ensino de dança, essa linha abissal divide o que é reconhecido como dança “legítima” ou “acadêmica” – como o ballet e a dança moderna, heranças eurocêntricas – das práticas culturais de origem africana, indígena, asiática e outras, que são comumente desvalorizadas ou relegadas ao status de folclore ou exotismo.

Essa separação afeta o ambiente educacional ao limitar a diversidade de expressões culturais, mantendo a dança como uma prática homogênea e, muitas vezes, descontextualizada das culturas de onde se originam outras formas expressivas. Como resultado, alunos de diversas origens culturais frequentemente se veem em um sistema que desvaloriza suas identidades e tradições, o que pode comprometer seu engajamento e desenvolvimento no estudo da dança.

Aqui é importante questionar as bases sobre as quais essa dança é ensinada. Afinal, como a predominância de modelos eurocêntricos no ensino da dança limita a compreensão e o desenvolvimento artístico dos/as alunos/as? Ou como valorizar as expressões culturais de alunos/as de diferentes origens sem descontextualizar ou diluir os significados dessas tradições? Ou como metodologias inclusivas e multiculturais no ensino da dança podem promover a criação de novas epistemologias artísticas? Dessa forma abro espaço para metodologias que considerem a diversidade de expressões culturais, bem como suas histórias e epistemologias próprias.

---

<sup>11</sup> A linha abissal é um conceito desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos para explicar as divisões profundas e invisíveis que separam diferentes realidades e grupos sociais. A linha abissal representa uma fronteira entre o que é considerado conhecimento legítimo e visível (normalmente associado à cultura eurocêntrica e aos saberes ocidentais) e o que é excluído, deslegitimado ou invisibilizado (frequentemente associado às culturas, práticas e saberes das sociedades colonizadas ou marginalizadas). Sendo assim, essa linha é chamada de "abissal" porque demarca uma separação tão profunda que impede que ambas as realidades sejam reconhecidas mutuamente. Na parte de cima dessa linha, temos o "lado de cá", onde se encontram as instituições, leis e saberes que fazem parte do mundo ocidental, considerados universais e legítimos. Do "lado de lá" da linha, temos práticas, conhecimentos e formas de vida que são relegados à invisibilidade ou tratados como “não saber” ou “não cultura.”

A predominância de modelos eurocêntricos no ensino da dança reflete a perpetuação da colonialidade, uma matriz de poder que organiza hierarquias culturais, desvalorizando práticas corporais não ocidentais e estabelecendo o ballet e outras formas de dança europeias como parâmetros de excelência. Isso reforça uma linha abissal, conceito de Boaventura de Sousa Santos (2019), trazido há pouco, que separa o que é considerado arte "legítima" de expressões culturais periféricas, tratadas como folclore ou exotismo.

A exclusão dessas práticas não apenas marginaliza as histórias e epistemologias próprias de culturas colonizadas, mas também limita a experiência artística e educativa dos/as alunos/as, negando-lhes acesso a uma formação que considere a diversidade de expressões culturais e suas dimensões sociais, espirituais e ancestrais.

Ao questionar as bases eurocentradas do ensino da dança, emergiu para mim, a necessidade de pensar metodologias inclusivas e multiculturais que promovam o reconhecimento e a valorização de diferentes culturas. Isso, como já dito, implica na integração de saberes ligados à ancestralidade, espiritualidade e comunidade, entendendo o corpo como um lugar de memórias históricas e sociais.

Essas práticas podem abrir espaço para outras epistemologias e práticas artísticas, que ultrapassem a técnica formal e dialoguem com as identidades dos/as alunos/as, criando um ambiente pedagógico mais potente e representativo. Assim, o ensino da dança transforma-se em uma prática descolonizadora, ao celebrar a pluralidade de corpos, histórias e culturas, ao mesmo tempo.

### **3. OS DESAFIOS E O PAPEL DA EDUCADORA NO PROCESSO DE DES E DECOLONIZAÇÃO NO ENSINO DE DANÇA**

Os padrões eurocêntricos na dança se manifestam predominantemente nas práticas e currículos pela ênfase em estilos de dança ocidentais, especialmente o ballet clássico, e pela centralidade de suas técnicas, história e estética como fundamentos obrigatórios na formação de muitos dançarinos (ALBRIGHT, 1997)<sup>12</sup>.

Esses padrões definem o que é considerado "básico" ou "essencial", privilegiando movimentos e posturas corporais que remetem à tradição europeia, enquanto impõem normas rigorosas de controle corporal, disciplina e formalidade. O ballet, em particular, é frequentemente apresentado como uma linguagem "universal" que deve ser dominada, marginalizando outras formas de dança, como as africanas, asiáticas, indígenas e populares, que oferecem expressões culturais e estéticas profundamente distintas.

Com base nas minhas experiências com a dança e na formação em licenciatura em dança, observo que os padrões eurocêntricos têm impactos significativos sobre como os/as estudantes percebem o próprio corpo e suas possibilidades de expressão. Esses impactos se manifestam de diversas formas, incluindo:

1. A imposição de técnicas rígidas e um repertório estreito pode levar os estudantes a sentir que devem se conformar a um ideal estético que não representa suas culturas, identidades ou histórias pessoais.
2. O foco nas técnicas ocidentais faz com que os estudantes internalizem a ideia de que somente essas práticas são "válidas" ou "elevadas", marginalizando danças de outras culturas, o que empobrece a visão de dança como uma prática global e plural.
3. : Estudantes que não se identificam com os padrões ou que têm pouca afinidade com as estéticas e técnicas eurocêntricas podem sentir que não pertencem ao ambiente da dança formal, o que prejudica sua motivação e o envolvimento com a prática.
4. Estudantes provenientes de contextos culturais diversos podem encontrar barreiras para se engajar plenamente na aprendizagem, especialmente aqueles cujas habilidades corporais ou tradições dançantes diferem das enfatizadas pelas escolas de dança tradicionais.

---

<sup>12</sup> Ann Cooper Albright é uma acadêmica, dançarina e coreógrafa americana conhecida por suas contribuições na área de estudos sobre o corpo, dança e identidade. Em seu livro *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*, Albright discute como a dança pode ser um meio para negociar identidades culturais e desafiar padrões corporais impostos. Ela critica o foco nos padrões eurocêntricos e ocidentais, frequentemente associados ao ballet e à dança moderna, e analisa como esses ideais estéticos e técnicos podem limitar e invisibilizar outros modos de expressão cultural e identitária.

5. A ênfase em padrões eurocêntricos reduz as oportunidades para os alunos explorarem e expressarem suas próprias histórias culturais, privando-os da chance de integrar suas origens no processo de aprendizagem da dança.

Essas reflexões são corroboradas por estudiosos como Klauss Vianna (2018) e José Gil (2001). Vianna, enfatizou a importância de uma dança que refletisse a identidade brasileira, questionando a hegemonia dos padrões europeus e promovendo uma abordagem que valorizasse as particularidades corporais e culturais dos indivíduos. José Gil, em sua obra *Movimento Total: O Corpo e a Dança*, repensa os fundamentos essenciais da dança, abordando o corpo, a linguagem, o gesto e a consciência, e dialogando com diversos criadores e teóricos da dança. Essas perspectivas, articuladas, reforçam a necessidade de abordagens pedagógica que reconheça e valorize a diversidade cultural e corporal dos/das estudantes, promovendo uma prática de dança mais inclusiva e representativa.

Os desafios que vêm sendo apresentados evidenciam a necessidade urgente de repensar os currículos de dança, incorporando práticas pedagógicas descolonizadoras que respeitem e ampliem o reconhecimento de outras tradições e formas de expressão corporal, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa.

Ann Cooper Albright (1997), em *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*, argumenta que as normas estéticas ocidentais, como as do ballet clássico, impõem um corpo ideal e homogêneo, que não contempla a diversidade de experiências corporais e culturais. De fato, o ensino do ballet clássico, com sua disciplina rígida e valorização de posturas e movimentos altamente codificados, tende a promover um ideal corporal específico que limita a expressão individual e marginaliza outras formas de movimentação. Isso se traduz na dificuldade de incorporar a riqueza das danças africanas, asiáticas, indígenas e populares, que são fundamentais para aqueles que buscam uma abordagem mais plural, representativa e democrática da dança para uma abordagem mais global e inclusiva da dança.

bell hooks (2017), em *Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática de Liberdade*, questiona a resistência das instituições educacionais em integrar práticas pedagógicas que desafiem as estruturas dominantes. Ela critica como os currículos tradicionais, muitas vezes ancorados em valores eurocêntricos, limitam a diversidade e a liberdade de expressão no ensino.

No contexto da dança, isso implica a necessidade de transformar o currículo, abrindo espaço para que os alunos possam explorar e vivenciar diversas culturas e estilos de dança. Ao

desafiar a hegemonia do ballet, por exemplo, pode-se permitir que o(a) aluno(a) se reconecte com suas próprias raízes culturais e expanda suas possibilidades expressivas.

Para avançar nessa direção, é essencial que os educadores incluam discussões sobre a história e os contextos culturais das técnicas de dança que ensinam, incentivando os/as estudantes a refletirem criticamente sobre as origens e as implicações dessas práticas. Isso pode ser feito através da promoção de debates sobre representatividade cultural, criando espaços para que os/as alunos/as compartilhem suas próprias experiências e influências culturais. Essas discussões não apenas enriquecem o aprendizado, mas também fomentam um ambiente de respeito mútuo e apoio entre os/as alunos/as, permitindo que compreendam a dança como uma prática coletiva de expressão humana. Em *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*, Albright (1997) defende que a dança pode ser usada para explorar identidades e desafiar normas sociais, criando um espaço de inclusão e expressão. Incorporar danças diversas permite que os/as alunos/as questionem padrões estéticos hegemônicos e encontrem formas autênticas de se expressar, enriquecendo o aprendizado coletivo e fortalecendo o respeito pelas diferenças.

Ao abordar as questões de representatividade cultural Gil (2001) argumenta que o corpo não é apenas um objeto físico, mas também um construto cultural que carrega identidades e significados. A dança, como prática pedagógica, deve reconhecer essas dimensões e incluir múltiplas culturas e tradições corporais.

Tomando isso como princípios os/as educadores/as podem possibilitar que os estudantes vejam como a técnica da dança podem refletir as identidades culturais de indivíduos e comunidades. Isso os ajuda a se conectar mais profundamente com o que estão aprendendo, pois suas próprias histórias culturais podem ser refletidas no movimento. Criar espaços para que os alunos compartilhem suas próprias narrativas culturais não só amplia o entendimento sobre a dança como prática plural, mas também contribui para a construção de uma rede de apoio e uma compreensão mais rica e democrática da arte da dança.

bell hooks (2017), ao falar da prática de liberdade, propõe um ensino que não só liberta o sujeito, mas também o faz se reconectar com suas origens culturais, celebrando sua história e identidade. No ensino da dança, isso pode significar abrir espaço para que os estudantes explorem o movimento para além das regras rígidas de determinadas técnicas, favorecendo o aprendizado colaborativo e a expressão individual.

Aqui tomo a liberdade de trazer uma prática de dança que sempre faço com meus alunos, que reflete essa questão. Durante uma aula de improvisação com adolescentes, em vez de propor

movimentos específicos baseados em técnicas eurocêntricas, eu utilizo a música como ponto de partida para a criação de movimentos, trazendo sons de culturas locais e de diferentes tradições.

A proposta envolve: escolha colaborativa da música, os estudantes são incentivados a trazer músicas ou ritmos que ressoassem com suas histórias pessoais ou culturais. Surgem ritmos como o rap, o rock, o funk, etc; exploração do movimento sem imposições rígidas, onde cada aluno é convidado a explorar os movimentos que aquela música ou ritmo evocava. As orientações incluem perguntas abertas, como: Que imagens essa música traz para você? Como seu corpo responde a esse ritmo? Você consegue transformar essas sensações em uma sequência de movimentos? Além disso, o compartilhamento de narrativas é essencial nesse processo. Após a exploração, os alunos compartilham com o grupo o que inspirou seus movimentos, conectando a dança com memórias de suas vivências. A construção coletiva também é fundamental. Em grupos pequenos, os estudantes combinam suas explorações individuais para criar pequenas coreografias que dialoguem com as histórias e culturas representadas.

Nessa prática observo muitos impactos, como a reconexão com as origens culturais, pois ao incorporar sons e ritmos familiares, muitos estudantes relataram sentir-se mais confortáveis e inspirados para se movimentar. A valorização da diversidade, visto que ao compartilhar suas experiências, os alunos passam a reconhecer e respeitar as diferentes formas de expressão presentes no grupo. E a criação de um ambiente de liberdade, onde a ausência de regras rígidas permitiu que os estudantes experimentassem movimentos novos, fugindo do medo de errar ou de não atender a padrões estéticos tradicionais.

Esse exemplo mostra como um ensino inspirado pela prática de liberdade de bell hooks (2017) pode transformar a aula de dança em um espaço democrático e colaborativo, onde os alunos se veem representados, reconnectam-se com suas histórias e descobrem novas possibilidades de expressão. Essa abordagem também reforça a ideia de que a dança é uma prática humana plural, que vai além de uma técnica ou estética, sendo, acima de tudo, uma forma de celebrar a vida e as identidades.

A perspectiva descolonizadora amplia a definição de dança, reconhecendo-a como uma prática cultural que reflete a identidade e a história de diferentes povos. Ao desafiar a ideia de que somente determinadas formas de dança (como o ballet ou a dança moderna ocidental) são válidas ou dignas de estudo formal, ela promove uma visão da dança como uma prática global, rica em expressões diversas e igualmente valiosas.

Assim, integrar práticas de diferentes culturas no currículo de dança, nas metodologias e nas propostas pedagógicas. implica questionar e desconstruir a hierarquia entre as manifestações culturais, propondo uma abordagem mais horizontal e democrática da arte da dança, visto que existem leis como a 10.639/2003 e a11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

No campo educacional, essa perspectiva busca transformar especialmente aquelas que foram marginalizadas ou distorcidas pela colonização. A educação decolonizadora na dança valoriza estilos como o samba, o maracatu, o candomblé, a capoeira, e as danças afro-brasileiras e indígenas, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da dança. Essa abordagem é implementada em diversas instituições e projetos no Brasil, que buscam resgatar e celebrar as expressões culturais de matrizes africanas e indígenas, é o caso de companhias como o Balé Folclórico da Bahia, fundado em 1988, grupo profissional de dança e música folclórica que se destaca por apresentar, tanto no Brasil quanto internacionalmente, coreografias que incorporam danças afro-brasileiras, como o samba de roda, o maracatu e movimentos inspirados nos rituais do candomblé.

O pensamento de Homi K. Bhabha (1988)<sup>13</sup>, em *O Local da Cultura* reforça essa perspectiva:

o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos e processos que produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva- que dão ínicio a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e de contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências itersubjetivadas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. (BHABHA, 1998, p. 20)

Esse pensamento sugere que as culturas não são fundidas ou copiadas, mas sim negociadas em novos espaços de expressão cultural. Esse conceito de "negociação cultural" pode ser integrado aos currículos de dança, incentivando uma abordagem mais plural, que valorize não só a dança ocidental, mas também outras manifestações culturais ao redor do mundo. Dessa forma, a dança pode ser vista como uma ferramenta poderosa na construção de

---

<sup>13</sup> Homi K. Bhabha é um renomado teórico cultural, crítico literário e filósofo indiano, conhecido por suas contribuições ao campo dos estudos pós-coloniais. Ele é especialmente famoso por seu trabalho sobre a *hibridação cultural*, um conceito central em seu livro *O Local da Cultura* (1998), onde explora como as culturas colonizadas negociam e reconstruem identidades em espaços culturais híbridos, entre o império colonizador e as culturas colonizadas. A obra de Bhabha desafia noções fixas e essencialistas de identidade cultural, propondo que a cultura é sempre um campo de negociação e transformação, não algo que pode ser fixado em uma tradição ou prática única.

uma educação crítica e transformadora, que forma cidadãos mais conscientes e capazes de questionar as estruturas de poder que moldam a sociedade.

Consigo vivenciar isso no Grupo de Representação Folclórica Aruanda<sup>14</sup>, onde celebramos danças tradicionais e populares, como o bumba meu boi, o frevo e o carimbó. Os/as bailarinos/as não apenas aprendem os passos, mas pesquisam a história e os significados sociais e políticos dessas práticas, onde também a dança é usada como uma ferramenta pedagógica para explorar como as manifestações culturais resistiram às imposições coloniais e continuam a ser formas de expressão popular.

---

<sup>14</sup> Grupo de pesquisa, preservação e divulgação de danças de folguedos populares

#### **4. DESCOLONIZAÇÃO E DECOLONIZAÇÃO NO ENSINO DA DANÇA: TRANSFORMANDO PEDAGOGIAS E VALORIZANDO DIVERSIDADES**

*Em O Fim do Império Cognitivo: A Afirmação das Epistemologias do Sul*, Boaventura de Sousa Santos (2019) explora profundamente os conceitos de descolonização e decolonização no âmbito das epistemologias e práticas sociais. Ele argumenta que a descolonização deve ir além das esferas política e econômica, abrangendo também as dimensões do saber e da subjetividade. A descolonização, em sua obra, é entendida como o questionamento e a rejeição da colonialidade do saber, ou seja, a lógica que perpetua hierarquias epistemológicas coloniais.

Assim, a descolonização refere-se a um processo de remoção de influências coloniais, frequentemente focado na crítica e na desconstrução de estruturas, conteúdos e práticas que reforçam padrões eurocêntricos. No ensino da dança, isso poderia incluir:

- questionar a centralidade do ballet clássico como base para o aprendizado de outras danças;
- atualizar currículos e práticas que priorizam apenas formas de dança europeias ou ocidentais;
- reconhecer e confrontar as hierarquias de valor atribuídas a estilos de dança baseados em uma lógica colonial.

A descolonização, porém, pode ser limitada ao ato de "eliminar" ou "negar" o que é colonial, sem necessariamente substituir ou criar algo novo. Já a decolonização, por sua vez, segundo Santos (2019), seria é um movimento ativo de criação e afirmação de epistemologias alternativas — o que ele chama de "epistemologias do Sul". Essas buscam valorizar os saberes e práticas dos povos historicamente marginalizados, promovendo um diálogo intercultural que reconheça a diversidade de conhecimentos.

Logo, a decolonização vai além da crítica e da remoção, propondo a reconstrução ativa de epistemologias, pedagogias e práticas que sejam mais inclusivas, representativas e plurais. É um processo criativo que pode:

- valorizar as culturas e saberes locais, indígenas, africanos e de outras tradições historicamente marginalizadas.
- propor outras formas de ensino-aprendizagem que respeitem a diversidade corporal, cultural e histórica dos alunos/as.
- construir espaços de ensino onde múltiplos estilos e estéticas convivem sem hierarquias.
- enfatizar o empoderamento dos estudantes para que eles/as se expressem livremente, sem julgamentos baseados em padrões eurocêntricos.

A decolonização, por sua vez, seria é um movimento ativo de criação e afirmação de epistemologias alternativas — o que ele chama de "epistemologias do Sul". Essas epistemologias buscam valorizar os saberes e práticas dos povos historicamente marginalizados, promovendo um diálogo intercultural que reconheça a diversidade de conhecimentos.

Ou seja, enquanto a descolonização é um processo de crítica e desconstrução, a decolonização, de maneira complementar, constituiria um projeto de reconstrução ativa, que busca reimaginar e transformar o ensino da dança com base em epistemologias diversas, propondo uma abordagem pedagógica que valorize as múltiplas histórias, estéticas e potencialidades dos corpos dançantes.

Nesse sentido, a sala de aula de dança, ao ser pensada sob uma ótica decolonial, se configura como um espaço dinâmico onde diferentes culturas e saberes podem ser integrados. Em vez de seguir rígidos padrões eurocêntricos, ela deve abrir espaço para a diversidade, permitindo que as experiências e tradições locais, como as danças afro-brasileiras, indígenas e populares, sejam reconhecidas e celebradas.

Ao problematizar as hierarquias na história da dança e propor narrativas que descentralizem a estética ocidental, o ambiente pedagógico do ensino de dança se torna mais inclusivo, promovendo a diversidade cultural e a valorização das experiências corporais de diferentes contextos.

Este processo exige reconhecer que os processos pedagógicos e criativos em dança pode ser, também, um lugar de produção de conhecimento e resistência cultural. Práticas pedagógicas que integrem danças tradicionais, relatos históricos, e reflexões sobre as relações de poder entre os corpos dançantes podem transformar a sala de aula em um local de aprendizado crítico. Assim, os/as alunos/as seriam encorajados/as a expressar suas identidades e vivências, desafiando padrões normativos e construindo uma pedagogia mais equitativa e representativa.

Nesse sentido, metodologias pedagógicas inclusivas na sala de aula de dança podem ser implementadas de várias formas, como por exemplo, trazer práticas colaborativas que incentivem o diálogo entre docentes e alunos/as, criando um ambiente de troca onde as experiências e histórias dos/as estudantes são reconhecidas, permitindo um aprendizado mais contextualizado e inclusivo.

Junto a isso, explorar danças locais e manifestações culturais diversas, essas metodologias trazem a possibilidade de respeitar as especificidades de cada cultura, desafiando

a homogeneização da dança e promovendo a valorização de diferentes corpos e práticas expressivas.

Ao adotar esses caminhos pedagógicos, promovemos a valorização das diferenças culturais na sala de aula de dança, criando um espaço onde as identidades e histórias dos/as alunos/as são reconhecidas e respeitadas, em vez de serem moldadas por um único padrão dominante. Esse processo rompe com as hierarquias, permitindo que todos/as se expressem e compartilhem suas culturas e saberes. Quando múltiplos corpos e perspectivas coexistem de maneira horizontal e criativa, o ensino da dança se transforma em um ato colaborativo que fortalece as identidades e promove uma educação mais inclusiva e equitativa.

bell hooks (2017), em suas reflexões sobre pedagogia, enfatiza a importância de um ensino que desafie as estruturas hierárquicas e acolha as experiências de todos/as os/as alunos/as, principalmente aqueles/as historicamente marginalizados/as:

os alunos brancos (homens) considerados “excepcionais” frequentemente tinham permissão para traçar por si mesmos o curso de sua jornada intelectual, mas dos outros (e particularmente dos grupos marginais) só se esperava que se conformassem. Qualquer falta de conformidade da nossa parte era vista com suspeita, como um gesto vazio de desafio cujo o objetivo era mascarar a inferioridade ou o trabalho abaixo do padrão. Naquela época, os alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas pra provar que eram iguais aos brancos. (HOOKS, 2017, p. 14)

Para hooks, a educação deve ser um espaço de empoderamento, onde as vozes e saberes subalternizados são reconhecidos. Essa abordagem, impregnada de amor e respeito, cria um ambiente inclusivo onde as identidades culturais e os corpos dançantes se encontram de forma criativa e igualitária.

Klaus Vianna (2018) apresenta uma abordagem que valoriza a liberdade do corpo e a expressão sem as limitações impostas por padrões estéticos rígidos, como os eurocêntricos. Embora ele não nomeie explicitamente suas práticas como descolonizadoras ou decolonizadoras, é possível interpretar que sua pedagogia ecoa esses conceitos ao propor um rompimento com estruturas normativas e ao criar novas possibilidades de expressão corporal.

Vianna enfatiza a singularidade de cada corpo e história, promovendo uma criação coreográfica inclusiva, que integra diferentes saberes e práticas culturais sem julgamentos pré-estabelecidos. Sua proposta, ao acolher a diversidade e incentivar a experimentação, dialoga com ideias contemporâneas de descolonização e decolonização na dança, mas vai além, ao construir uma pedagogia baseada na autonomia, na fluidez e no respeito à autenticidade de cada indivíduo. É importante ressaltar que essa leitura é fruto de uma análise crítica de sua obra, conectando-a aos debates atuais sobre pluralidade e transformação cultural na prática da dança.

Entre as práticas descritas no livro, destaca-se o *exercício de percepção corporal*. Nesse método<sup>15</sup>, Klaus Vianna (2018) propõe que os participantes explorem os movimentos de forma intuitiva, conectando-se com as sensações internas do corpo, sem a imposição de padrões externos. Por exemplo, ele sugere que os alunos caminhem livremente pelo espaço, prestando atenção à relação entre a respiração, o peso do corpo e a gravidade. Essa prática ajuda os participantes a redescobrirem sua própria dinâmica de movimento, promovendo a autonomia e valorizando a individualidade. Outra prática notável é o *trabalho com improvisação a partir de estímulos cotidianos*. Vianna (2018) orienta os dançarinos a transformarem gestos simples, como pegar um objeto ou sentar-se, em movimentos dançados, explorando as possibilidades criativas de ações comuns. Esse exercício desconstrói a ideia de que apenas movimentos codificados ou esteticamente "elevados" são válidos, abrindo espaço para que cada corpo, com sua história e contexto, crie a partir de sua própria experiência.

Sua proposta, ao acolher a diversidade e incentivar a experimentação, dialoga com ideias contemporâneas de descolonização e decolonização na dança, mas vai além, ao construir uma pedagogia baseada na autonomia, na fluidez e no respeito à autenticidade de cada indivíduo. É importante ressaltar que essa leitura é fruto de uma análise crítica de sua obra, conectando-a aos debates atuais sobre pluralidade e transformação cultural na prática da dança.

Sendo assim, para combater a colonialidade no ensino-aprendizagem em dança, uma abordagem pedagógica decolonial deve ir além de práticas genéricas de improvisação e experimentação corporal, especificando como essas podem ser conduzidas para efetivamente romper com padrões hegemônicos. Nesse contexto, a improvisação pode ser orientada pela exploração de narrativas corporais pessoais e culturais, conectando os movimentos às histórias de vida e tradições dos alunos/as. Além disso, é fundamental ampliar as referências culturais utilizadas como estímulo, incorporando elementos das danças afro-brasileiras, indígenas e de outras tradições subalternizadas, permitindo que os corpos dialoguem com esses contextos. Práticas que desnaturalizem padrões de movimento, como a valorização do "erro", a desconstrução de estéticas harmônicas ou a experimentação de gestos cotidianos, ajudam a questionar as noções tradicionais de beleza e técnica. A colaboração em grupo e a reflexão crítica pós-prática, focadas na interação e na diversidade, são essenciais para que os alunos/as compreendam e valorizem a pluralidade dos corpos e das culturas. Dessa forma, a improvisação

---

<sup>15</sup> Klauss Vianna, reconhecido como um dos grandes nomes da dança no Brasil, nunca teve a intenção de criar um método formal de dança. Sua abordagem era muito mais orgânica e centrada no corpo como um sistema integrado. No entanto, Jussara Miller, uma de suas principais discípulas e responsável por documentar e expandir seus estudos, utiliza o termo "Método Klauss Vianna" para descrever o conjunto de princípios e práticas desenvolvidos por ele.

e a experimentação se tornam ferramentas transformadoras, possibilitando a construção de uma dança que celebre a diversidade e contribua para uma pedagogia verdadeiramente decolonial.

A integração de epistemologias de diferentes culturas no ensino da dança deve ser contextualizada e direcionada, reconhecendo que seu valor não é universal, mas depende dos objetivos pedagógicos e do público envolvido. Essas epistemologias são fundamentais em contextos onde se busca a valorização de identidades marginalizadas, como as de comunidades indígenas e afro-brasileiras, permitindo que seus saberes e tradições sejam legitimados e preservados, desafiando séculos de invisibilização cultural.

Para essas comunidades, essa integração fortalece laços com suas raízes e afirma suas histórias no espaço educativo. Já em contextos onde essas culturas não estão diretamente representadas, elas podem servir como ferramentas para enriquecer o repertório cultural, promover reflexões sobre diversidade e resistência, e ampliar horizontes estéticos e criativos. Assim, respeitando as identidades e histórias de cada grupo, a integração desses saberes contribui tanto para a representatividade quanto para uma pedagogia crítica e plural, adaptada às especificidades de cada realidade educativa.

O carimbó<sup>16</sup>, enquanto manifestação cultural tradicional do Norte do Brasil, particularmente do estado do Pará, desafia as noções ocidentais de arte e sustentabilidade ao propor uma visão holística que integra corpo, cultura e natureza. Suas práticas refletem uma relação simbiótica com o meio ambiente, evidente na produção artesanal dos instrumentos, como o tambor de tronco oco que dá nome à dança, utilizando materiais locais de forma sustentável. Além disso, o carimbó valoriza a coletividade e a inclusão, rompendo com a exclusividade e elitismo frequentemente associados às artes ocidentais, ao permitir a participação de todos, independentemente de técnica ou formação. Sua estética celebra movimentos fluidos e naturais que dialogam com ritmos e histórias do cotidiano, desafiando padrões hegemônicos de técnica e forma corporal idealizada. Por fim, ao integrar elementos culturais, espirituais e ecológicos, o carimbó se apresenta como uma prática profundamente conectada à vida comunitária, desafiando a separação entre arte e sustentabilidade e oferecendo uma perspectiva rica para repensar os limites da dança e sua relação com o mundo.

---

<sup>16</sup> O carimbó é uma dança tradicional brasileira originária do estado do Pará, com influências indígenas, africanas e portuguesas. Caracteriza-se por movimentos fluidos e sensuais, realizados ao som de tambores de tronco oco, flautas e maracas, com letras que abordam temas da vida cotidiana, a relação com a natureza e celebrações comunitárias. Em 2014, foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Atividades que incentivem o contato com danças tradicionais, como o carimbó, e práticas de outras culturas também são formas eficazes de explorar novas formas de expressão corporal e enriquecer o repertório dos/as alunos/as.

Essas estratégias, ao promoverem um ensino que respeita e celebra a diversidade cultural, criam um ambiente inclusivo e transformador que permite aos/às alunos/as explorar seus corpos de maneira livre, sem as limitações impostas pela colonialidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança tem um papel importante na promoção de justiça social e no reconhecimento da diversidade cultural. Ela pode funcionar como uma forma de expressão que visibiliza e celebra identidades culturais diversas, desafiar normas hegemônicas e contribuir para o empoderamento de grupos marginalizados.

A prática da dança, ao ser descolonizada, desafia os padrões eurocêntricos que tradicionalmente, no ocidente, dominaram o ensino da arte, reconhecendo e valorizando formas de expressão das culturas afro-brasileiras, indígenas e outras não ocidentais. Além disso, ela pode se tornar uma ferramenta poderosa para a resistência e reivindicação de direitos, proporcionando espaços para que diferentes corpos e vozes sejam ouvidos e respeitados. bell hooks (2017) enfatiza que a educação artística, especialmente em contextos marginalizados, tem o potencial de ser transformadora, ao desafiar a opressão e ao criar espaços de liberdade e criatividade.

A decolonização na dança pode influenciar outras áreas artísticas e educacionais ao questionar os paradigmas que limitam a criatividade e a inclusão. Quando a dança se desvincula dos padrões eurocêntricos, ela não só desafia a hegemonia da estética ocidental, mas também pode inspirar outras formas de arte, como o teatro, a música e as artes visuais, a adotar práticas mais inclusivas e plurais.

Esse movimento na arte promove um entendimento mais amplo de produção e valorização estética, permitindo que artistas, educadores e estudantes de diferentes origens e culturas se sintam representados. Isso leva a uma abordagem pedagógica em Arte que valoriza a multiplicidade de perspectivas e histórias, e promove uma educação que respeita a diversidade cultural.

No ensino-aprendizagem em dança, o foco na formação de cidadãos críticos e culturalmente conscientes pode ser alcançado por meio de práticas pedagógicas que desafiem os/as alunos/as a questionar e refletir sobre as construções sociais e culturais que moldam a arte e o corpo. Ao integrar os saberes culturais diversos e promover a autonomia dessas pessoas para expressar suas próprias experiências o ensino de dança pode ser uma ferramenta potente para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

Incorporando uma abordagem decolonial, o ensino da dança pode ajudar a construir um pensamento crítico que reconhece a história e a cultura dos diferentes povos e questiona as relações de poder que impactam as formas de expressão artística. Isso também contribui para a formação de cidadãos conscientes, que respeitam e valorizam as diversidades, entendendo que

a arte não é apenas uma forma de expressão estética, mas também uma ferramenta para a mudança social.

Avaliar os impactos de uma pedagogia decolonial em dança no desenvolvimento dos/as alunos/as exige compreender como essa abordagem, ao desafiar normas e estéticas eurocêntricas, promove o empoderamento ao reconhecê-los/as como sujeitos culturais e criativos. Isso ocorre porque ela valoriza as histórias, culturas e vivências dos/as estudantes, redefinindo a dança como uma prática plural e conectada às realidades culturais diversas. Essa pedagogia cria espaços seguros para que os/as alunos/as explorem movimentos autênticos sem julgamentos, reconhecendo suas identidades corporais e culturais. Por meio da inclusão de referências como o carimbó, o samba de roda ou o Toré, eles/as experimentam a dança como uma prática que celebra a diversidade e resgata saberes historicamente marginalizados, ao mesmo tempo em que incentivam a criação de novas expressões. Além disso, ao desconstruir padrões estéticos hegemônicos, os/as estudantes passam a perceber seus corpos como únicos e plenos de significado, fortalecendo sua autoestima e ampliando suas possibilidades criativas. Assim, a pedagogia decolonial torna a dança uma ferramenta de transformação, conectando corpo, história e cultura, e formando indivíduos capazes de questionar estruturas hegemônicas e contribuir para uma educação inclusiva e crítica. Nesse sentido, é importante criar oportunidades para que os/as alunos/as compartilhem suas experiências de aprendizagem em dança e as reverberações culturais disso.

Além disso, é de suma importância criar espaços para os/as alunos/as se sentem mais livres para se expressar sem os constrangimentos de padrões estéticos fixos, considerando uma maior diversidade de movimentos e estilos sendo incorporados nas criações. E, ainda, observar como as suas histórias e as culturas estão sendo representadas na sala de aula.

Para garantir que a transformação seja contínua e não apenas pontual, é fundamental criar espaços de escuta ativa onde todos/as possam compartilhar suas percepções sobre os impactos da pedagogia decolonial, suas dúvidas e sugestões para melhorias. Isso ajudará a garantir que a transformação se torne uma prática viva e adaptável às realidades e desafios dos/as alunos/as.

Quanto à formação de professores/as, a inclusão da decolonização como abordagem central pode ocorrer por meio de diversas estratégias, por exemplo, integrar discussões sobre a história e as práticas pedagógicas decoloniais nas formações acadêmicas de docentes de dança, oferecendo leituras, reflexões e práticas que desafiem as estruturas eurocêntricas. Isso pode ser feito em cursos de licenciatura e pós-graduação, bem como, em formações continuadas em

dança, incluindo conteúdos sobre epistemologias do Sul, pedagogias decoloniais e práticas culturais diversas.

Essas estratégias ajudam a criar um ciclo de aprendizado contínuo e evolutivo, onde a pedagogia decolonial não é apenas uma intervenção pontual, mas uma prática que se enraíza e transforma o ambiente educacional de maneira duradoura.

Ao refletir sobre o futuro da minha prática como professora de dança, percebo que minha trajetória deve continuar a ser marcada pelo compromisso com a inclusão e o respeito à diversidade. Entendo que a dança, como um espaço de encontro e expressão, tem um potencial transformador para desconstruir paradigmas hegemônicos e acolher as pluralidades culturais e corporais. Daqui para frente, pretendo aprofundar minha formação em pedagogias decoloniais, estudando práticas que dialoguem com epistemologias indígenas, afro-brasileiras e outras culturas marginalizadas, incorporando esses saberes de maneira sensível e autêntica no meu trabalho.

Junto a isso, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas decoloniais, considero essencial criar espaços de experimentação que valorizem as narrativas dos/as alunos/as e suas conexões com suas histórias e culturas. Isso significa ampliar o repertório das danças trabalhadas, explorando movimentos que reflitam a pluralidade de identidades e tradições. Nesse sentido, também pretendo investir em métodos que incentivem o diálogo crítico, a escuta ativa e a co-criação, desafiando não apenas os alunos/as, mas também a mim mesma, a repensar padrões estéticos e metodológicos previamente estabelecidos.

Além disso, vejo a necessidade de me engajar em comunidades de prática e pesquisa que promovam debates e práticas sobre decolonialidade e pedagogia em dança. Participar de workshops, eventos acadêmicos e colaborações com artistas e educadores de diferentes contextos será fundamental para expandir minhas perspectivas e enriquecer minha atuação. Com essas ações, espero consolidar uma prática que não apenas ensine a dança, mas que a utilize como uma ferramenta de transformação social e cultural, formando indivíduos que se reconheçam como criadores e agentes de suas próprias histórias e corpos. Assim, sigo comprometida com a construção de um ensino mais inclusivo, crítico e verdadeiramente transformador.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. TED Talk, 2009. Disponível em:  
<https://www.ted.com/talks/chimamanda Ngozi Adichie the danger of a single story?language=pt-BR&lang=pt-br&geo=pt-br&subtitle=en>. Acesso em: [11/11/2024].
- ALBRIGHT, Ann Cooper. *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*. Middletown: Wesleyan University Press, 1997.
- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GROSFOGUEL, Ramón; TORRES, Nelson Maldonado; COSTA, José Bernardino. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.
- HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática de Liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- GIL, José. *Metamorfoses do Corpo*. 2. ed. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- GIL, José. *Movimento Total: O Corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2011. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: A Afirmação das Epistemologias do Sul*. São Paulo: Autêntica, 2019.
- VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antônio de. *A Dança*. 8. ed. São Paulo: Summus, 2018.