

CAPÍTULO XXIII

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM DANÇA: A DANÇA DO MARACATU RURAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Wagner Leite dos Santos¹

¹Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Senador Ruy Carneiro - João Pessoa, Paraíba, Brasil; wagner.lsantos@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

A educação contemporânea enfrenta o desafio de promover uma formação crítica e intercultural¹, capaz de valorizar a diversidade cultural brasileira e superar visões eurocêntricas ainda presentes no currículo escolar. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e históricas, a escola assume um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na afirmação de identidades marginalizadas. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a necessidade de uma educação que contemple as múltiplas dimensões humanas, incluindo as artísticas e culturais, como forma de promover o desenvolvimento integral dos/as estudantes (Brasil, 2017).

Nesse contexto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam marcos legais essenciais ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena

¹ O termo intercultural neste trabalho é compreendido para além de uma simples justaposição de culturas. Ele designa uma proposta pedagógica que busca estabelecer relações dialógicas, críticas e horizontais entre diferentes matrizes culturais, neste estudo, o Maracatu Rural e outras danças como o Frevo e o Maracatu Nação, visando à transformação de mentalidades e à superação de preconceitos. Trata-se de um processo dinâmico de negociação e aprendizagem mútua, que questiona hierarquias de saber e poder e promove a afirmação de identidades historicamente subalternizadas (Candau, 2008).

em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2003; 2008). Essas legislações preenchem lacunas históricas no currículo e abrem espaço para práticas pedagógicas que reconhecem os saberes populares como parte integrante do processo educativo. Entendendo o que aponta Sueli Carneiro em *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (2023), a implementação efetiva dessas leis exige uma abordagem que vá além do conteúdo teórico, incorporando vivências culturais que permitam aos/às estudantes se reconhecerem como sujeitos de sua própria história.

Assim, este trabalho relata uma experiência pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Senador Ruy Carneiro, durante as aulas de Arte com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, inserida no Projeto Afro-Indígena do Instituto Alpargatas do ano de 2024. A proposta centrou-se no ensino da dança do Maracatu Rural, manifestação cultural de matriz afro-brasileira reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial pelo IPHAN (2014). A escolha dessa expressão artística justifica-se por sua riqueza estética, e por seu potencial como prática de resistência e afirmação identitária, como aponta a professora Laís Azevedo Fialho em *O Maracatu como Ferramenta Política e Descolonização da Cultura* (2017). Ao trabalhar com o Maracatu Rural, buscou-se criar um diálogo entre a tradição cultural e a realidade dos/as estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A abordagem metodológica baseou-se na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, descrita em *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular* (1995), que articula três eixos fundamentais: apreciação, reprodução e criação artística. Essa estrutura permitiu que os/as estudantes conhecessem o Maracatu Rural em sua dimensão histórica e o vivenciassem corporalmente, experimentando seus movimentos e recriando-os a partir de suas próprias referências. Como destaca Barbosa (1995), essa metodologia favorece uma educação em Arte que supera a mera transmissão de informações, estimulando a criticidade e a autonomia criativa dos alunos.

A experiência aqui descrita dialoga com a linha temática “Experiências didáticas com diferentes saberes e territórios educativos nos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas municipais”, ainda que tenha sido aplicada nos anos iniciais.

Essa escolha se justifica pela adaptabilidade da metodologia, que pode ser facilmente transposta para outras etapas de ensino, e pela relevância de suas discussões sobre cultura, corporeidade e decolonização do currículo. Conforme bell hooks em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), a educação deve ser entendida como uma prática libertadora, capaz de questionar hierarquias culturais e valorizar os saberes historicamente silenciados.

Dessa forma, este relato não se limita a descrever uma atividade pedagógica, mas busca refletir sobre o potencial da Arte e da cultura na transformação social. Ao integrar o Maracatu Rural no currículo escolar, a experiência evidenciou a importância de práticas educativas que reconheçam e celebrem a diversidade cultural brasileira, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e conscientes de seu papel na sociedade. Como veremos ao longo deste trabalho, os resultados obtidos reforçam a necessidade de se repensar o ensino de Arte na escola, tornando-o mais inclusivo, reflexivo e comprometido com a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Dança e Educação: corpo e aprendizagem

A Dança, enquanto linguagem artística, constitui-se como potente para expressão de identidades e a construção de conhecimentos que transcendem a dimensão verbal, como bem explicitado por Isabel Marques em *Interações: criança, dança e escola* (2012). Nessa perspectiva, o corpo em movimento transforma-se em território de significação, onde se manifestam histórias, memórias e saberes coletivos. Inaicyrá Falcão dos Santos em seu trabalho *Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural da dança-arte-educação* (2006) aprofunda essa compreensão ao defender que a corporeidade na educação deve ser entendida como espaço de memória e ancestralidade, especialmente nas culturas de matriz africana, onde o movimento corporal assume papel central como veículo de transmissão de conhecimentos intergeracionais. Essa concepção desafia visões tradicionais de ensino que privilegiam exclusivamente a racionalidade em detrimento das dimensões sensíveis do aprender.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (1995), oferece arcabouço metodológico particularmente eficaz para o ensino de Dança na educação básica, ao

articular três eixos complementares. O primeiro momento, de apreciação, possibilita o contato sensível com obras e manifestações culturais, desenvolvendo no/a estudante a capacidade de observação crítica e reconhecimento de diferentes linguagens artísticas. A etapa de reprodução convida à experimentação prática dos elementos apreendidos, permitindo a vivência corporal dos conteúdos estudados. Por fim, o momento de criação estimula a produção artística autoral, onde os/as estudantes ressignificam os conhecimentos a partir de suas próprias referências culturais e experiências pessoais.

Essa abordagem metodológica encontra perfeita ressonância nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), que enfatiza a necessidade de trabalhar a arte como experiência estética, crítica e criativa. A BNCC destaca especialmente a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural brasileira, propondo um diálogo constante entre os saberes escolares e os conhecimentos tradicionais. Nesse sentido, o ensino de Dança na escola transcende o simples aprendizado de técnicas corporais, transformando-se em espaço privilegiado para a discussão sobre identidade, memória coletiva e valorização das diferenças.

A integração entre a Proposta Triangular e as orientações da BNCC revela-se particularmente fértil quando aplicada ao ensino de manifestações culturais como o Maracatu Rural. Essa conjugação permite que os estudantes não apenas conheçam superficialmente a dança, mas vivenciem seus elementos constitutivos - desde sua história e significados sociais até suas técnicas específicas - para então ressignificá-los criativamente. Dessa forma, a Dança na escola cumpre duplo papel: enquanto linguagem artística que desenvolve a sensibilidade estética, e como prática cultural que fortalece o sentimento de pertencimento e valorização da diversidade brasileira.

Maracatu Rural: cultura, resistência e identidade

O Maracatu Rural, também conhecido como Maracatu de Baque Solto, constitui-se como importante manifestação da cultura popular brasileira, reconhecida pelo IPHAN (2014) como Patrimônio Cultural Imaterial devido ao seu profundo valor histórico e simbólico. Originário da Zona da Mata de Pernambuco, essa expressão artística sintetiza as tradições negras e indígenas, apresentando características únicas

que o diferenciam do Maracatu Nação (Lima, 2020). Seus elementos coreográficos - como os passos marcados, os giros vigorosos e os coloridos adereços - não são meros aspectos estéticos, mas representam a resistência cultural de comunidades quilombolas e sertanejas que, através da Arte, preservaram suas identidades frente aos processos históricos de opressão (Fialho, 2017).

A riqueza simbólica do Maracatu Rural vai além de sua dimensão performática, configurando-se como verdadeiro dispositivo de memória coletiva. Segundo o registro do IPHAN (2014), essa manifestação encarna os saberes tradicionais transmitidos por gerações, mantendo viva a história de luta e resiliência das populações negras do Nordeste. Os personagens típicos, como o Caboclo de Lança, carregam em suas vestimentas e movimentos a síntese de referências africanas e indígenas, demonstrando como o Maracatu se constituiu como espaço de reinvenção cultural e afirmação identitária. Essa complexidade simbólica o torna particularmente relevante como objeto de estudo no ambiente escolar.

Ao trazer o Maracatu Rural para a sala de aula, propõe-se uma abordagem que ultrapassa o ensino técnico da Dança, incorporando sua dimensão política e decolonial (Bernardino Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2020). A experiência educativa com essa manifestação permite problematizar as hierarquias culturais estabelecidas, questionando por que determinadas expressões artísticas são valorizadas enquanto outras permanecem marginalizadas. Como destaca hooks (2017), a educação libertadora deve ser capaz de desconstruir essas assimetrias, criando espaços onde os saberes populares sejam reconhecidos como formas legítimas de conhecimento e produção cultural. Nessa perspectiva, o trabalho com o Maracatu Rural na escola transforma-se em potente ferramenta pedagógica para a construção de uma educação antirracista e intercultural. Ao vivenciar seus elementos rítmicos, coreográficos e simbólicos, os/as estudantes são convidados/as a refletir sobre processos históricos de exclusão e resistência, desenvolvendo assim uma consciência crítica sobre a formação da sociedade brasileira. Mais do que aprender uma dança, trata-se de compreender como as manifestações culturais populares carregam em si memórias de luta e estratégias de sobrevivência cultural, conformando o que o IPHAN (2014) reconhece como patrimônio vivo da diversidade brasileira.

Entre saberes e territórios: Uma Metodologia

A experiência foi desenvolvida em três etapas, conforme a Proposta Triangular de Barbosa (1996), seguindo a apreciação, onde foram exibidos vídeos do Maracatu Cambinda Brasileira, destacando sua musicalidade, coreografia e contexto histórico. Essa fase permitiu uma reflexão sobre a diversidade cultural brasileira e a importância do Maracatu como expressão artística e identitária (Iphan, 2014). A reprodução, na qual os/as estudantes vivenciaram os movimentos característicos da dança, como o “baque” (batida do surdo) e os passos sincopados. A imersão prática foi essencial para superar o estranhamento inicial, conforme relatado por Silva (2014) em discussões sobre identidade e diferença. E, por fim, a criação, inspirados pelo repertório aprendido, as crianças criaram coreografias próprias, mesclando elementos do Maracatu com suas vivências pessoais. Essa etapa reforçou a autonomia criativa e a valorização da cultura popular (Barbosa, 1995).

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos revelaram um processo transformador marcado por três dimensões complementares. Inicialmente, observou-se o engajamento progressivo dos/as estudantes, superando a resistência natural ao desconhecido (Sodré, 1988), que se manifestou através da participação entusiástica nas atividades práticas de reprodução coreográfica e, especialmente, nos momentos de criação. Este envolvimento ativo demonstrou como a abordagem triangular facilitou a apropriação significativa dos conteúdos, permitindo que os/as estudantes transitassem da condição de espectadores/as para a de criadores/as culturais. Paralelamente, constatou-se uma notável ampliação do repertório cultural, com os/as estudantes demonstrando capacidade de reconhecer o Maracatu Rural não como mera manifestação folclórica, mas como expressão viva da cultura afro-brasileira com profundo significado histórico e social.

Em nível cognitivo e atitudinal, as aulas propiciaram o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre diversidade cultural e respeito às tradições afro-brasileiras. As discussões revelaram como os/as estudantes passaram a estabelecer conexões entre a prática do Maracatu e questões contemporâneas sobre identidade e preconceito,

demonstrando que a experiência artística transcendeu o âmbito estético para alcançar dimensões éticas e políticas. Este aspecto corrobora as perspectivas de ACOGNY em *As Danças Negras ou as Veleidades para uma Redefinição das Práticas das Danças da África* (2017) sobre a potencial estético, e como prática cultural qu estética, e como prática cultural que fortalece o sentimento de pertencimento e valorização da diversidade brasileira.

A experiência evidenciou, portanto, que a Dança - quando abordada em sua complexidade cultural - pode se constituir como dispositivo pedagógico privilegiado para a descolonização do currículo escolar. Os resultados apontam para a eficácia de metodologias que articulam dimensões práticas e reflexivas, capazes de promover simultaneamente o desenvolvimento artístico e a formação cidadã. Esta dupla potencialidade confirma a importância de se implementar propostas pedagógicas antirracistas que, através da valorização de manifestações culturais como o Maracatu Rural, contribuam para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

Considerações

O trabalho pedagógico com o Maracatu Rural evidenciou a importância estratégica de integrar manifestações culturais afro-brasileiras no ambiente escolar como elementos vivos e transformadores da prática educativa. Mais do que um conteúdo folclórico a ser ensinado de forma superficial, essa manifestação cultural revelou-se um potente dispositivo de formação cidadã, capaz de articular dimensões estéticas, históricas e políticas no processo de aprendizagem. A abordagem metodológica proposta por Barbosa (1995), que possibilita apreciação, contextualização e criação, mostrou-se particularmente eficaz por permitir que os estudantes vivenciassem o Maracatu em sua complexidade, não apenas como espectadores, mas como participantes ativos e criadores, desenvolvendo assim uma compreensão crítica sobre sua importância cultural e social.

Os resultados positivos desta experiência sugerem a necessidade de ampliar práticas semelhantes para os Anos Finais do Ensino Fundamental, onde seria possível aprofundar as discussões sobre identidade, território e decolonização cultural com maior

complexidade teórica. Essa expansão permitiria estabelecer diálogos mais consistentes com as competências gerais da BNCC, particularmente no que se refere à cultura digital (através da produção de registros multimídia), ao projeto de vida (explorando as relações entre cultura e identidade profissional) e à cidadania (discutindo políticas públicas de preservação do patrimônio cultural). Além disso, a continuidade desse trabalho poderia fortalecer a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, transformando as escolas em espaços efetivos de valorização da diversidade cultural brasileira e de combate ao racismo estrutural.

Referências

ACOGNY, Patrick. As Danças Negras ou as Veleidades para uma Redefinição das Práticas das Danças da África. **Rebento**, São Paulo, v. 6, p. 131-156, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 2, p. 59–64, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136>. Acesso em: 17 set. 2025.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 17 set. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FIALHO, Laís Azevedo. O Maracatu como Ferramenta Política e Descolonização da Cultura. **Revista do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros**: Paraná. V. 1, n. 01, 2017. Disponível em: <http://sites.uem.br/neiab/revista-neiab/3-2.pdf>. Acesso: 17 set. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IPHAN. **Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial nº 004/2014** – Maracatu Rural. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 50, 17 dez. 2014.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. A distinção dos dois tipos de maracatus: a invenção de um conceito. **Revista Afro-Ásia**: Salvador, n. 61, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/29628>. Acesso: 17 set. 2025.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações**: criança, dança e escola. Coordenadora: Josca Ailine Baroukh; Organizadora: Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves. São Paulo: Blucher, 2012b. (Coleção InterAções).

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural da dança-arte-educação. 2ª ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

Sobre os Autores e Autoras

Wagner Leite dos Santos. Mestrando em Artes no Programa de Pós-graduação Profissional em Artes - ProfArtes na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Licenciado em Dança pela mesma; Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Senador Ruy Carneiro; Professor de Arte do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental.