

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU Mestrado
PROFISSIONAL EM ARTES
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

SUZANE DOS SANTOS FERNANDES BORGES RODRIGUES DA COSTA

**DANÇANDO A TRADIÇÃO, UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A
DANÇA REGIONAL SUL-MATO-GROSSENSE**

CAMPO GRANDE – MS
2023

SUZANE DOS SANTOS FERNANDES BORGES RODRIGUES DA COSTA

**DANÇANDO A TRADIÇÃO, UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A
DANÇA REGIONAL SUL-MATO-GROSSENSE**

Artigo apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, área de concentração em Ensino de Artes, linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gabriela Di Donato Salvador Santinho

CAMPO GRANDE – MS
2023

Dedico aos meus pais (*in memoriam*)
Roldino e Terezinha, pela força da
minha ancestralidade!

Agradeço a vida, ao recomeço e a
novas descobertas! Ao meu
companheiro e parceiro, Francisco,
que contracena comigo os ensaios do
cotidiano!

*Dançar viver
Esse corpo que não se cabe
Subverte o espaço
Solta os mundos
Dança de dia
Dança de noite
Nas festas
Corpos perdidos de si
No encontro ritual
Fé sem dogma
Ancestralidade que nos habita
Corpo quente
Dançar sozinho
O corpo que se descobre
Ao se descobrir no movimento do mundo.
(Paulo Paes)*

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo encontrar caminhos para o ensino da dança regional de Mato Grosso do Sul no ensino formal, utilizando os princípios das danças brasileiras e da educação (do) sensível a partir do que os alunos e as alunas trazem de seu próprio contexto e de sua ancestralidade. Para tanto, apresenta-se uma proposta pedagógica pautada em extensa pesquisa bibliográfica e na minha experiência como professora de Artes na rede Municipal de Campo Grande- MS desde 2011. Essa proposta propõe despertar o corpo brincante dos alunos e alunas e foi elaborada a partir de autores que discutem as danças brasileiras, como Gabriela Salvador (2021) e Mariana Monteiro (2011), a educação (do) sensível, discutida por João-Francisco Duarte Junior (2000) bem como o pensamento contra-colonizador de Antônio Bispo dos Santos (2015) e dos povos originários por meio da contribuição de Daniel Munduruku (2009), além de outros autores que dialogam com esses pensamentos pelo ponto de vista da Arte e da Dança na educação formal. Considerando a relevância do trabalho com as estruturas corporais das danças brasileiras e buscando a valorização de processos sensíveis relacionados ao modo de pensar dos povos originários na educação, a proposta aqui discutida busca despertar alunos e alunas do ensino Fundamental I para um pensamento prático e reflexivo sobre o corpo brasileiro que dança, gerando uma possibilidade de ensino/aprendizagem da dança regional nas aulas regulares de Arte no ensino formal.

Palavras chaves: Arte-educação; Dança regional sul-mato-grossense; contra-colonial.

ABSTRACT

This research aimed to find ways to teach regional dance in Mato Grosso do Sul in formal education, using the principles of Brazilian dance and sensitive education based on what students bring from their own context and of his ancestry. To this end, a pedagogical proposal is presented based on extensive bibliographical research and on my experience as an Arts teacher in the municipal network of Campo Grande-MS since 2011. This proposal proposes to awaken the playing body of students and was elaborated from authors who discuss Brazilian dances, such as Gabriela Salvador (2021) and Mariana Monteiro (2011), the sensitive education, discussed by João-Francisco Duarte Junior (2000) as well as the counter-colonizing thought of Antônio Bispo dos Santos (2015) and by native peoples through the contribution of Daniel Munduruku (2009), in addition to authors who dialogue with these thoughts from the point of view of Art and Dance in formal education. Considering the relevance of working with the body structures of Brazilian dances and seeking to value sensitive processes related to the way of thinking of native peoples in education, the proposal discussed here seeks to awaken students of Elementary School I to a practical and reflective thought about the Brazilian body that dances, generating a possibility of teaching/learning regional dance in regular Art classes in formal education.

Keywords: Art education; sul-mato-grossense regional dance; counter-coloniality.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo encontrar formas de enseñar la danza regional en Mato Grosso do Sul en la educación formal, utilizando los principios de la danza brasileña y la educación sensible basada en lo que los estudiantes traen de su propio contexto y de su ascendencia. Para ello, se presenta una propuesta pedagógica basada en una extensa investigación bibliográfica y en mi experiencia como docente de Artes en la red municipal de Campo Grande-MS desde 2011. Esta propuesta se propone despertar el cuerpo de juego de los estudiantes y fue elaborada a partir de autores que discutir las danzas brasileñas, como Gabriela Salvador (2021) y Mariana Monteiro (2011), la educación sensible, discutida por João-Francisco Duarte Junior (2000), así como el pensamiento contracolonizador de Antônio Bispo dos Santos (2015) y nativo pueblos a través del aporte de Daniel Mundurukú (2009), así como de otros autores que dialogan con estos pensamientos desde el punto de vista del Arte y la Danza en la educación formal. Considerando la pertinencia de trabajar con las estructuras corporales de las danzas brasileñas y buscando valorizar procesos sensibles relacionados con el modo de pensar de los pueblos originarios en la educación, la propuesta aquí discutida busca despertar a los alumnos de la Enseñanza Fundamental I a un pensamiento práctico y reflexivo sobre el cuerpo brasileño que baila, generando una posibilidad de enseñanza/aprendizaje de la danza regional en las clases regulares de Arte en la educación formal.

Palabras llave: Educación artística; sul-mato-grossense danza regional; contracolonial.

Introdução

A dança regional de Mato Grosso do Sul e seu ensino é o objeto deste estudo, que busca enriquecer os conhecimentos acerca da importância da cultura regional na educação formal. Os conteúdos relacionados ao objetivo proposto são propostas a serem levadas para as salas de aula no componente curricular Arte, na linguagem da Dança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Propomos caminhos para as danças regionais de Mato Grosso do Sul que quebrem paradigmas, que permitam a liberdade de criação e expressão dos discentes, que aflorem a regionalidade, e os sentimentos de protagonismo, pertencimento e respeito à ancestralidade. Deste modo, pretende-se potencializar a expressividade do corpo para a dança regional, como fator multiplicativo do saber, do conhecimento e do reconhecimento da cultura regional sul-mato-grossense, que compreendem tanto os momentos atuais quanto as manifestações que antecedem a divisão do estado e que ainda fazem parte das tradições.

Percebendo e valorizando os contextos sociais, as influências étnicas e epistemológicas, bem como as pluralidades culturais que se manifestam, tal qual pressupõe os Parâmetros Curriculares e suas expectativas dispostas a seguir:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (BRASIL, 2000, p.117).

Reconhecendo na arte, em especial na dança, sua capacidade de atender às viabilidades das expressões e manifestações culturais populares, proporcionando subsídios para a sensibilidade estética, na diversidade e variedade dos entendimentos possíveis de tais manifestações, sendo possível abarcar tais ensinamentos em diversos aspectos socioculturais e entendimentos epistemológicos, fortalecendo a expressão e a comunicação do discente, desenvolvendo sua autonomia, protagonismo e pensamentos, no que tange à

sua formação enquanto criança e jovem, no campo da Educação formal e não formal, por meio de um entendimento cultural do saber.

Quanto aos patrimônios socioculturais, as riquezas que os compõem devem ser percebidas e sensibilizadas no meio em que se insere cada indivíduo que se relaciona com a cultura, em especial o discente. Ao abordar a dança regional, pode-se observar que a vivência e a experiência estão em cada um e ao nosso redor ao mesmo tempo, porém, podemos passar a vida sem perceber a existência desses saberes. Por isso o ensino da dança regional deve contextualizar essas experiências sensíveis que nos são apresentadas ao longo de nossas vidas. Em conformidade com Duarte Junior (2000), não se trata de trazer o tradicional como sendo algo que nos remeta ou prenda ao passado e às tradições, mas que nos faça sentir pertencentes a algo maior, enquanto reconhecimento e respeito próprio.

Na medida em que um indivíduo fica preso às suas origens comunitárias, com leis baseadas estritamente em interpretações religiosas ou tradicionalistas, ele perde sua liberdade, em especial a liberdade de, munido das ferramentas que a razão fornece, questionar as normas às quais se submete e, assim, abrir-se ao mundo, a outras culturas, bem como à criação de novos conhecimentos. Por outro lado, na proporção em que aspire a um universalismo quase absoluto, a um conhecimento abstratamente desenraizado, ele acaba por perder a identidade mínima que o ligaria a um lugar, a uma comunidade de semelhantes e, por decorrência, teria a sua sensibilidade para com as coisas ao redor seriamente comprometida. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 124)

O entendimento e o conhecimento de si e do outro, a observação e constatação da bagagem cultural regional, da memória ancestral, o lugar de fala e a relevância do autoconhecimento só passam a fazer sentido após trazermos para o corpo esse conhecimento e contextualizá-lo perante a contemporaneidade, incorporando o entendimento de que é fundamental saborear nossas raízes para obter na plenitude, o sabor amplo, globalizante.

Ao aplicar os conhecimentos e conceitos abordados nesse estudo, em minha visão pessoal de mundo, me deparei com um despertar holístico para a minha própria vida.

Enquanto mulher, nascida no interior do estado, filha de mãe indígena, criada por uma família de pretos – mulheres descendentes de escravizados,

migrantes de Cuiabá para Corumbá e pai descendente de libaneses – posso afirmar que uma das coisas que mais marcaram a minha infância, foi a força da minha mãe, era dela a última palavra.

Fui criada ouvindo música, o samba era o ritmo em minha casa e o carnaval o grande acontecimento. Meu avô preto havia sido músico em um Cordão Carnavalesco - Cravo Vermelho ¹. Não tive a oportunidade de conhecê-lo, mas sempre ouvia as histórias de seus “causos carnavalescos”. Nessa época minha mãe costurava fantasias de carnaval para mim, minhas irmãs e primas. Formávamos bloquinhos para brincarmos o carnaval nas matinês em um dos vários clubes da cidade e na avenida do samba, onde desde janeiro aconteciam as batalhas de confetes, nunca faltávamos. É uma das melhores lembranças da minha infância.

Já as benzeduras da minha tia avó preta, Tia Quinha, eram famosas na cidade pelo seu atendimento religioso, na linha de umbanda e candomblé. A “alta sociedade não saía de lá”: médicos, fazendeiros, políticos, todos sempre estavam à sua procura, e ela atendia a todos sem nunca cobrar por seus feitos religiosos. Minha mãe por sua vez partiu para o lado Kardecista, mas colocou suas filhas para estudar em escolas católicas, como a escola das freiras no Ensino Fundamental e o Ensino Médio na escola salesiana dos “padres”. A religião católica era obrigatória, pois “moças de família” deveriam seguir este caminho. Cresci com esse pensamento, e assim me distanciei dos saberes ancestrais.

Foi na Escola Salesiana de Santa Tereza, em Corumbá, Mato Grosso do Sul, que se iniciou minha relação com a dança regional, nos festivais de arte no

¹ Cordão Carnavalesco - Os Cordões tinham este nome por andarem em fila, com seus participantes caminhando e dançando um atrás do outro. Era um grupo onde a sua característica principal eram os foliões mascarados, com os mais diversos tipos de temas, como palhaços, velhos, índios, reis, rainhas, diabos, baianas e vários outros tipos de personagens. O grupo era conduzido por um Mestre e obedecia à um apito de comando. Quem fazia o som e ritmo da brincadeira era um conjunto munido apenas de instrumentos de percussão. O carnaval de Corumbá é um dos poucos que preserva esta tradição tendo as apresentações como um resgate dos velhos tempos de um carnaval romântico. O mais antigo cordão carnavalesco de Corumbá é o Paraíso dos Foliões criado em 1933, Flor de Corumbá, de 1939, o Cravo Vermelho foi fundado em 1944 o mais novo, o Cinelândia, de 1967 Fonte: <https://www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/roteiro-de-estudo/a-tradicao-dos-cordoes-carnavalescos-de-corumba-64502>. Acesso em: 19/04/2022.

ensino básico. Quando surgiam oportunidades para apresentar alguma dança, eu logo me inscrevia, e em várias oportunidades apresentamos números de danças regionais como a Polca Paraguaia ou o Siriri. Na academia de dança de ballet da qual fiz parte desde os 12 anos, também tive oportunidade de entrar em contato, por algumas vezes, com “danças indígenas”. Os figurinos e os elementos cênicos eram de artesanato indígena, vendidos em uma instituição de artesanato regional de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, porém com coreografias de base clássica, onde interpretávamos personagens indígenas. Na minha adolescência fui convidada a participar de um Grupo de Dança Regional sul-mato-grossense do SESI², que representou Mato Grosso do Sul em um Festival Nacional de Danças Regionais em Fortaleza CE. As danças apresentadas também seguiam um padrão coreográfico do Balé Clássico. Havia em todas essas apresentações algo em comum: a falta de aprofundamento ou estudos sobre aquelas danças, sem preocupação com tradições ou manifestações culturais.

Sempre tive curiosidade e interesse em conhecer mais a fundo as danças tradicionais sul-mato-grossenses, seus passos básicos, suas origens e influências. Quando entrei no Grupo de danças parafolclóricas Camalote, que se inspira na catalogação *in loco* realizada pela professora Marlei Sigríst³ registradas no Livro Chão Batido – A cultura popular em Mato Grosso do Sul (2008), era acadêmica na Faculdade de Artes Cênicas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Meu intuito era conhecer, entender, experienciar os movimentos corporais estudando e pesquisando a regionalidade.

No Grupo Camalote⁴, fui apresentada a um repertório de danças regionais no modelo folclorista, o qual já possuía diversas danças coreografadas para

² SESI - Serviço Social da Indústria (SESI) é o nome dado à instituição privada brasileira de promoção do bem-estar e qualidade de vida dos funcionários da Indústria, assim como de seus dependentes, familiares e da sociedade em geral. Fonte: <https://maisretorno.com/porta/termos/s/sesi>. Acesso em: 11/08/2022.

³ Marlei Sigríst foi professora da UFMS, Mestre em Educação, Pesquisadora da cultura popular de Mato Grosso do Sul, Folclorista, autora dos Livros Chão Batido e Mestres do Sagrado (ver referencial Bibliográfico).

⁴ Grupo Camalote: O Grupo Camalote é um grupo de danças parafolclórico, baseado em tradições populares regionais de MS, luta pela preservação da cultura popular do entorno do pantanal e fronteiras. Leva para todos os lugares os ícones que identifica e destaca os valores históricos e culturais da cultura regional: na música, na dança, indumentárias e nos adereços.

apresentações em palco, embasadas no que a professora havia observado em suas visitas a diversos grupos que dançavam em suas respectivas localidades. Essas coreografias são ensinadas de forma oral para os dançarinos que aprendem os passos e os reproduzem.

Em todos os processos pelos quais eu me vi ligada à dança regional, não percebi um entendimento efetivo epistemológico da formação étnica do estado de Mato Grosso do Sul relacionado com a dança regional. O que percebi foi um lugar comum do pensamento eurocêntrico, ora por se utilizar do Ballet Clássico para representar indígenas, paraguaios, ou mesmo as danças regionais, ora por meio de uma representatividade de entendimento de que essas danças foram trazidas pelos europeus para o Brasil Colônia, apropriadas e modificadas pelo povo preto e indígena, que constituíam a base populacional do Brasil em seus primórdios.

Falar sobre ancestralidades ou reconhecê-las como protagonistas culturais nunca esteve em cogitação nesses meus contatos com a dança regional. Questionar quais etnias que as originaram, sua relação de brasilidade ou a presença da cultura afro-indígena não era relevante nesses contextos, e quando (ou ainda) surgia alguma discussão sobre o tema a resposta era: “veio da Europa, trazida e dançada pela Corte em festas e entretenimentos, o povo assistia os bailes pela janela e copiava”. Então, somente após todos os estudos a que me propus ao longo da minha formação é que pude sentir todas essas possibilidades que o saber/sabor que a vida me proporcionou ao longo da minha existência e que eu não havia percebido ou entendido.

Essas relações culturais, quanto às danças e as ancestralidades, sempre me inquietaram, sem que eu percebesse o quanto me atravessavam as batidas de tambores e o rodar das saias, via possibilidades expressivas que se formavam em minha mente, estruturadas em vivências guardadas no subconsciente a um passo de ser acordado, mas anestesiado pela falta de

Baseado nas Pesquisas da Prof^a Ms Marlei Sigríst, através do “Livro Chão Batido” (III Encontro Do Grupo De Pesquisa Historiografia E Ensino De História, 2016).

compreensão da construção e dos construtores de todo o processo de potência que é a cultura regional.

Somente a partir destes entendimentos pude ver que a sensibilidade corporal sempre se manifestou em mim, ao sentir o regionalismo, o sabor do saber latente, natural e nato, sem que houvesse qualquer necessidade de conhecimento ou justificativa racional, pois o sentido e o sentimento da cultura local de um povo são percebidos por todos os sentidos do corpo.

Os ensinamentos dos povos originários trazem a compreensão dos valores fundamentais a serem observados no nosso desenvolvimento ao longo da vida, conforme podemos confirmar nas falas do autor indígena Daniel Munduruku (2009):

Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores - do corpo e da alma - o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel aos princípios fundadores. E isso desnor-teou os invasores dos idos de 1500 e continua desnor-teando os invasores de nosso tempo que teimam em destruir as tradições originárias que permanecem resistindo, não sem muitas baixas, ao “canto da sereia” do capitalismo selvagem, cujo olhar frio concentra-se na fragilidade humana que é capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de um conforto e bem-estar ilusórios. E esta resistência permanece viva até nossos dias. E se mantém especialmente através de uma prática regida por uma tríplice concepção que, se não é uma teoria elaborada pela academia ocidental [...] o é pela experiência de vida, pela observação meticulosa dos fenômenos naturais e pela certeza de que “somos fios na teia”. A educação indígena só pode, pois, ser compreendida pela indissociabilidade da tríade corpo-mente-espírito, cada um desses polos sendo o responsável pelo desabrochar dos sentidos, da experiência da vida e dos sonhos. (MUNDURUKU, 2009, p. 9).

Os pensamentos aqui se cruzam e se completam, como se os grandes filósofos, pensadores e construtores dos conceitos acadêmicos acerca dos conhecimentos e saberes, e o desenvolvimento do aprender por meio dos sentidos, convergissem na simplicidade do entendimento dos povos considerados “menos civilizados”, afinal a simplicidade deste entendimento é inerente à humanidade. Esse entendimento muitas vezes é substituído por opções mais rebuscadas e de aceitação erudita, pelo fato de se adequarem aos moldes tradicionais da colonização do pensamento, ou seja, da imposição eurocêntrica sobre os povos oprimidos, na nossa forma de pensar e da nossa cultura.

Destarte, é por meio do pensamento proposto na contra-colonização que se soma ao sentir da educação (do) sensível que encontramos caminhos para a dança regional em sala de aula. São os sentidos que afloram os saberes, como defende Munduruku (2009). A dança regional propicia um encontro com esses conhecimentos ancestrais e ao mesmo tempo subjetivos, bem como a compreensão do regionalismo e das identidades culturais manifestadas no povo sul-mato-grossense.

Se os símbolos linguísticos são incapazes de nos apresentar integralmente os sentimentos, a arte surge como uma tentativa de fazê-lo. A arte é algo assim como a tentativa de se tirar um instantâneo do sentir. Mais do que um instantâneo: um filme, que procura captá-lo em seus movimentos e variações. (DUARTE JUNIOR, 2012, p. 44)

As inúmeras possibilidades de conhecimento e saber que as danças regionais podem proporcionar, vão além do conhecimento erudito da sala de aula, ampliando percepções e estimulando o discente a buscar reflexões e conhecimentos históricos, geográficos, sociais, discutir questões relacionadas às etnias, ao racismo, aos preconceitos, a xenofobias, e quebrar a relação eurocêntrica com a dança, estabelecida culturalmente no Brasil.

É apresentada neste texto a possibilidade de um caminho e reflexões para a dança regional em uma proposta pedagógica que partiu dessa compreensão das danças regionais e suas relações com a educação formal, embasada no pensamento contra-colonial proposto por Antônio Bispo dos Santos (2015), presente na educação dos povos originários e afrodescendentes, no enfrentamento ideológico, correlacionando com a educação do sensível, proposta por Duarte Junior (2000).

Para que a dança regional encontre seu lugar e papel no Ensino Formal, é fundamental que se compreenda a importância do conhecimento de nossa história cultural e de nossas raízes, saber que não é o acaso que nos faz sul-mato-grossenses.

As relações da cultura regional, em especial da dança, são parte de um patrimônio imaterial que desponta por meio das práxis e da força da expressão manifestada nas relações de determinados grupos. Pode-se entender o que representa ser este patrimônio, a partir do conceito proposto pelo órgão

responsável por cuidar dos nossos patrimônios materiais e imateriais no Brasil, o IPHAN:

O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (PORTAL IPHAN, 2014).

As danças regionais sul-mato-grossenses estão ligadas diretamente à formação étnico-cultural do estado. O regionalismo, manifestado em toda sua expressão, deve ser percebido de acordo com a relação do lugar, do tempo histórico e da cultura do povo desta região. É importante ressaltar que a extensão geográfica e os momentos históricos do Mato Grosso do Sul são distintos, e devido a isso, encontramos diferentes manifestações atribuídas à sub-regiões do estado, das suas formações, das suas regionalidades, mas também é importante ressaltar que essas manifestações não são exclusivas a seus lugares de origem, mas estão em constante movimento, pois a cultura não é algo imóvel.

Ao ler o Anexo I - O Contexto Histórico Cultural Do Estado De Mato Grosso Do Sul, Etnias e Heranças Culturais – é possível entender um pouco da formação da região, da potência protagonista dos povos originários, das suas lutas e como compuseram a estrutura ontológica do sul-mato-grossense.

Deste modo, antes de tentarmos definir regionalismo, precisamos entender o que uma região representa. Para Albuquerque (2008), a região legitima o saber que é produzido em seu nome, em uma operação circular de conhecimento e reconhecimento, dando à identidade regional, um passado, uma memória, uma origem, assim “a região tem que existir na subjetividade de quem a reconhece, a vivencia e a pratica, ou em nome dela discursa” (ALBUQUERQUE, 2008, p.60).

O regionalismo é a representação de determinada região, de forma discursiva ou não discursiva, de suas manifestações culturais, da produção de um saber próprio, da vivência e da experiência regional.

A região, com o correlato regionalismo, implica investimentos afetivos, emocionais, passionais, pulsionais, imaginários, utópicos em uma dada territorialidade, ou seja, exige o investimento em uma dada

territorialização da existência; exige a circunscrição de uma espacialidade como sendo o suporte para a vida subjetiva de um dado sujeito individual ou coletivo. [...] A região é também modos de pensar, modos de querer, modos de falar, modos de gostar, modos de preferir, modos de amar, modos de desejar, modos de olhar, de escutar, de cheirar, de sentir sabor e de sentir dor. A região se expressa em jeitos de corpos, em gestos, em modos de vestir, de se alimentar, de beber, de dançar, de andar, de se pôr de pé ou de sentar. A região ao ser subjetivada, ao ser encarnada, ela conformará os corpos e os processos subjetivos. A construção de uma dada identidade regional passa pela produção de subjetividades que a reconheçam e a incorporem não só como verdade e unidade externa ao ser, mas como aquilo que é a verdade e que dá unidade ao próprio ser. A regionalidade passa a ser vista como elemento ontológico dos próprios sujeitos que aí habitam. O ser mato-grossense do sul implica na admissão de que este espaço, esta condição de nascimento ou pertença, é definidora da verdade interior, do segredo mais íntimo, é atribuidora de diferenças ontológicas em relação a quem não nasceu ou não pertence a este espaço. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 61,62).

A dança é talvez a manifestação cultural que mais representa e unifica as diferentes raízes étnicas e culturais de Mato Grosso do Sul, além de remeter a um passado anterior a essa concepção divisionista, e esse sentimento de (não) pertencimento à uma cultura e memória que se confundem, se é pertencente a Mato Grosso ou Mato grosso do Sul.

Um povo formado ao longo de aproximadamente cinco séculos, por uma gente oriunda de diversas etnias indígenas, da presença de jesuítas espanhóis e portugueses, da diáspora dos povos africanos escravizados, das monções e bandeiras em busca de indígenas para mão de obra escrava nas lavouras de cana-de-açúcar, durante o processo de expansão e colonização europeia. A imposição da religião católica, sobre os povos originários, a migração dos povos das fronteiras da Bolívia e do Paraguai, a forte navegação nos rios Paraná e Paraguai e a comunicação com a Bacia do Prata; tudo contribuiu, formal ou informalmente, de forma benéfica ou não, criando ao longo dos séculos uma cultura própria, identificada como sendo a cultura sul-mato-grossense. Em um recorte espaço-temporal, a cidade de Corumbá no século XIX, nos exemplifica esta diversidade de povos que formou a cultura do estado de Mato Grosso.

Corumbá constituiu-se num centro comercial para Mato Grosso logo após a Guerra do Paraguai (1865-1870). Essa condição, sem dúvida, esteve associada ao fato de ter-se tornado o ponto terminal da

navegação internacional pelo rio Paraguai. Recebeu, então, grande impulso, saindo da condição de um pequeno vilarejo, na qual se havia mantido por quase um século. Fora fundada em 1778, à margem direita do rio Paraguai, para servir de ponto de apoio ao forte Coimbra e assegurar territórios a Portugal, então disputados com a Espanha. Nas últimas décadas do século XIX, recebeu muitos imigrantes paraguaios, bolivianos, italianos, portugueses e, posteriormente, sírio-libaneses, que tiveram participação direta na constituição de sua vida urbana. Nas últimas décadas do século XIX, recebeu muitos imigrantes paraguaios, bolivianos, italianos, portugueses e, posteriormente, sírio-libaneses, que tiveram participação direta na constituição de sua vida urbana. [...] discutiremos a participação da população de trabalhadores em festas populares, entendendo-as como um momento significativo de sociabilidade, integração de culturas e tensões entre algumas de suas facetas, de expressões autônomas e de resistências aos novos comportamentos requeridos pela ideologia da modernidade, expressos principalmente pelos termos civilização e progresso. [...] A leitura que alguns viajantes realizaram sobre os mato-grossenses de então era depreciativa, pois, segundo aqueles, seu comportamento não se enquadrava aos padrões tidos por civilizados [...]. Associa o sentimento religioso (entenda-se: das práticas católicas) ao da civilização, por modelar comportamentos segundo um certo padrão aceito nos meios europeus, desconsiderando, nesse caso, a religiosidade indígena e a dos africanos e afrodescendentes. (SOUZA, 2004, p. 332, 334).

A pluralidade cultural já era observada ali, e por se tratar de algo mais complexo do que as visões verticais eurocêntricas, obviamente sofreriam discriminação por parte dos conservadores. Neste recorte podemos observar a formação de raízes culturais de um povo, o regionalismo do povo mato-grossense, e seguindo o veio da história, do povo sul-mato-grossense.

Se por um lado a divisão do estado de Mato Grosso, era algo desejado pela região sul, podendo ter contribuído com o desenvolvimento econômico, das atividades de produção agrícolas e a emancipação política de uma determinada elite, por outro lado, defenestrou a memória cultural produzida pelos ancestrais do antigo Mato Grosso integrado.

Atualmente percebe-se um esforço para se reconhecer uma identidade cultural sul-mato-grossense, alicerçado em uma recriação artificial pantaneira na capital. Vemos estátuas de bichos espalhadas por praças e pinturas de prédios: garças, onças, tuiuiús e até mesmo um aquário que representa artificialmente o bioma pantaneiro.

A estereotipagem da “realidade” vem ganhando “investimentos” altamente rentáveis, e procura, subliminarmente, influir na economia do texto indenitário que é, assim, denunciador da sua própria crise, ao mesmo tempo que se instaura o problema sobre o questionamento da

identidade. A estranheza do observador corresponde à do turista ou cidadão sul-mato-grossense ao desembarcar no aeroporto da Cidade Morena. A partir daí os subprodutos da fauna pantaneira são o visível simulacro de uma realidade degradada ao nível da pura aparência das esculturas dos tuiuiús e das araras, tucanos e aves todas pintados com requintes naturalistas, com hiperestilização da aparência calcada em matriz ecológica, que embebesse o cenário desenhado/pintado atirado ao olhar do espectador (NOLASCO, 2002, p. 244).

No mesmo contexto, podemos observar uma grande *guampa*⁵ de *tereré*⁶. Talvez a intenção tenha sido referenciar a influência paraguaia na nossa cultura, mas não se consolida, pois lhe falta embasamento cultural.

Esse “resgate” pode ser observado como sendo apropriação cultural com cunho comercial e turístico do Pantanal. Apesar de geograficamente Mato Grosso do Sul abranger cerca de setenta e cinco por cento (75%) da região inundável pantaneira, é Mato Grosso quem colhe os frutos turisticamente, pelo simples fato de apropriar-se das raízes culturais da região pantaneira, e inseri-las em sua identidade.

Junte-se a tudo isso as especificidades do capitalismo e da sociedade de consumo e não será difícil concluir que a manutenção da dominação e do lucro como demandas prioritárias revela como as questões econômicas, num mercado cada vez mais desumano, direcionam o mundo moderno. [...]. A falta de comprometimento ético com a história de alguns grupos impede que se conheçam minimamente alguns traços culturais e de identidade que deveriam ser respeitados. Lembrando mais uma vez Abdias Nascimento, deixar de olhar para as coletividades, além de impossibilitar a convivência e o diálogo na diversidade, constrói uma noção de universalidade que acaba condenando grupos marginalizados a um extermínio disfarçado de integração. Obviamente, em certas situações, o conceito de apropriação cultural pode variar de acordo com os contextos e com o tempo. (WILLIAN, 2019, p.22,23).

Portanto, trazer para a capital imagens do pantanal ou do *tereré*, sem que se traga também o conteúdo, a expressividade, o saber e a bagagem cultural daquelas regiões não resolve questões de identidade. Ao contrário, conforme Willian (2019), marginaliza os grupos culturais. As culturas pantaneiras e

⁵ Guampa: Chifre, corno, aspa. Vasilha de chifre, para guardar líquidos. Fonte: dicio.com.br. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/guampa/> Acesso em: 14/08/2022.

⁶ Tereré ou Tererê: Bebida feita com a infusão da erva-mate. Tradicionalmente é consumida em uma guampa e uma “bomba”, adaptação dos canudos de ossos de peixe usado pelos índios. O Tereré é consumido no Sul do Brasil, Mato Grosso do Sul, Paraguai, Argentina e nos Andes. É uma bebida fria. Fonte: dicionariotupiguarani.com.br. Disponível em: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/tereré/>. Acesso em: 14/08/2022.

ribeirinhas não se manifestam em pinturas de animais, bem como a cultura fronteiriça não está apenas em uma estátua de guampa de *tereré*. Assim também é com a dança regional em sala de aula, não bastam apenas simples representações, a dança deve estar ligada ao ensino e a reflexão sobre essas culturas, experienciando o saber, sua identificação e pertencimento.

É importante ressaltar que a cidade de Campo Grande recebeu e recebe um grande fluxo migratório do interior do estado, essas populações interioranas chegam repletas de cultura, de memórias, de saberes inerentes à sua vivência. Seus filhos e netos estão presentes nas salas de aula, mas não se veem representados nos modelos educacionais ou mesmo por uma cultura míope, que não enxerga sua própria sociedade, e ainda são marginalizados pelo fato de virem do interior do estado, com seus sotaques, modos e costumes.

Ainda em relação às identidades, por que não conseguimos enxergar o nosso estado como sendo o de segunda maior população indígena do Brasil? Seria um reflexo da alteridade eurocêntrica ou a negação de que os indígenas foram (e são) os donos dessas terras antes dos latifundiários, invasores e grileiros? Da mesma forma, podemos observar a negação ou indiferença à presença de afrodescendentes escravizados, seja nas colheitas da Erva Mate, seja na lida do gado, escravizados domésticos, ou ainda de escravizados libertos em busca de terras, como foi o caso da Tia Eva e de seu “primo” Dionísio⁷.

Por fim, as últimas migrações, feitas de formas coesas e concêntricas, se organizaram em colônias, como a paraguaia, a japonesa, a árabe ou mesmo a colônia gaúcha, que implanta o seu centro de tradições gaúchas – CTG – em

⁷ O nascimento da Irmandade e a migração para Campo Grande No ano de 1904, quando tia Eva iniciou os preparativos para a viagem, chegou a Jataí um grupo de ex-escravos (SIC) de Uberaba que estava migrando para o Mato Grosso. Um desses ex-escravos era Dionísio Antônio Martins (fundador da futura comunidade negra rural Furnas do Dionísio/MS). Sobre ele, Dona Conceição Rosa de Jesus (71 anos, neta de Dionísio) narra que, “os senhor fazia escravo com as escravas, tudo era dele! Aí todos que nasciam na escravidão consideravam irmãos, uma irmandade. Assim foi ditado assim pra nós. E formou a irmandade de bastante irmão”. Ainda segundo Dona Conceição, “aí acabou o cativo, aí o Vieira, dono dos escravos, mandou muita gente embora, todos os pretos né, veio tudo embora pra Mato Grosso, aí Dionísio veio, né, com sua irmandade [...]. Aí eles vieram pra cá buscando terra, né” (Sic) Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/317>. Acesso em: 24/08/2022.

todos os lugares onde fixa moradia, e assim, apesar de longe de sua terra natal, consegue se destacar em relação às próprias tradições locais.

Se por um lado, o afastamento e a negação da herança cultural de tudo que referencia o antigo Mato Grosso representa a busca por uma independência hegemônica – ao ponto de, quando um visitante de outro estado confunde os nomes e fala: “Mato Grosso”, todos vão e completam “... DO SUUUL!!!!” – por outro lado, as raízes culturais foram abandonadas. O maior exemplo disso é a dança regional e suas diversas representações.

As danças regionais são a muito tempo relegadas ao interior do estado de Mato Grosso do Sul, entre as populações rurais ou comunidades ribeirinhas, porém, a procura por uma identidade cultural sul-mato-grossense, tanto por parte da população, da mídia, dos poderes públicos e do olhar de quem é de outras regiões, nos faz repensar sobre nossas raízes e tradições, e como de fato ensinar essas manifestações sob um olhar sensível.

É necessário elaborar ações para que as culturas originárias e as tradicionais resistam, não caiam definitivamente no esquecimento e se apaguem da memória popular

Torna-se necessário pôr em prática, em salas de aula, o aprendizado das manifestações culturais sul-mato-grossenses, atendendo uma necessidade proposta pelas instituições oficiais educacionais e culturais para a Educação Integral. Levar para a sala de aula a dança regional dos povos tradicionais que criaram esta cultura miscigenada é também um movimento de identificação cultural dos alunos, alunas e da comunidade que permeia a escola. Assim, o conhecimento da cultura sul-mato-grossense perpassa pela arte.

[...] Ninguém diz que o outro “fugiu da escola” quando escuta barbaridades sobre artes visuais, ignominias sobre a dança, estultices sobre a poesia, bobagens sobre a música e ignorâncias sobre o teatro. A escola, acredita o senso comum, “não tem nada a ver com isso! ” Será? [...] A relação que se estabelece com a arte diz também respeito a nossas vivências culturais cotidianas e a como exercemos nossa cidadania cultural, e isso diz respeito às políticas públicas, à convívio social, à valorização da arte pela sociedade civil, a um mercado de arte regido pelo neoliberalismo, etc. (MARQUES 2014, n.p.).

A dança regional na escola permite conhecer e referenciar o que é inerente à região e à sua cultura. Também apresenta caráter de resgate às raízes

de nossos ancestrais, de forma lúdica, para que se possa experienciar e vivenciar esses conhecimentos estéticos, simplificando caminhos para a comunicação entre a escola e a sociedade, entre conhecimento e saber popular, e principalmente promovendo uma relação entre a escola e a comunidade por meio da dança regional.

Entendemos que as danças regionais devam estar inseridas na Educação Básica escolar no nosso município e em todo o estado, possibilitando a continuidade destes conhecimentos para as gerações futuras, contemplando o que nos propõe os referenciais curriculares Nacional, Estadual de Mato Grosso do Sul e Municipal de Campo Grande - MS, que contemplam, enquanto objeto de conhecimento, as matrizes estéticas e culturais mundiais, nacionais e locais, propostas enquanto habilidades a serem desenvolvidas no ensino fundamental, valorizando manifestações culturais, das diversas influências étnicas, possibilitando aos alunos e alunas conhecer, reconhecer ou recordar jogos, brincadeiras e danças que fazem parte da cultura das diversas comunidades que compõem a população do estado, conforme as leis da educação e as habilidades previstas pelo Referencial Curricular estadual.

(MS. EF15AR24. s.26) caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(MS. EF15AR25. s.27) conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL 2019, p. 303).

Estas habilidades identificam, reconhecem e valorizam a importância das matrizes estéticas culturais, propondo a aproximação das brincadeiras e da arte regional como um todo, com a análise crítica destas matrizes, dos diferentes povos e etnias ao longo da história cultural.

O Referencial Curricular da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS – determina que a cultura regional seja objeto de estudo e esteja presente na educação dos discentes:

Cultura regional I: [...] experimentar o contato sensível com as expressões artísticas da cultura local. Ao falarmos de cultura local, é importante trabalhar o folclore regional, como folguedos, mitos, lendas, danças e músicas folclóricas, produções visuais e festas do MS. [...]

expressões artísticas produzidas por diferentes culturas (indígena, quilombola, paraguaia, boliviana, libanesa, oriental, entre outras), por sua importância na formação cultural da população campo-grandense. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED. 2020, p. 61).

Assim como o Referencial Curricular Estadual, a proposta do Referencial do Município de Campo Grande também se preocupa com o ensino da cultura regional, por meio das habilidades propostas para a arte no Ensino Fundamental.

(CG. EF15AR24.s). Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(CG. EF15AR76.n). Reconhecer manifestações folclóricas na cultura popular local e regional (artesanato, literatura, música, dança, brinquedos e outros).

(CG. EF15AR77.n). Conhecer produções artísticas, brincadeiras, jogos e canções de diferentes tradições culturais presentes em sua comunidade familiar, bairro e cidade.

(CG. EF15AR78.n) Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da arte. (CG. EF15A79.n). Reconhecer as semelhanças e diferenças entre as formas do brincar tradicional e atual (brinquedos tecnológicos e virtuais). (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED, 2020, p. 61).

Oficialmente, as instituições educacionais nos trazem a relevância da inserção da cultura regional enquanto áreas de conhecimento a serem identificadas e compreendidas na arte-educação. Há de se destacar, porém, a quais matrizes culturais devemos nos referir, o que é parte integrante deste acervo, onde e como identificá-las de fato.

O corpo sensível que dança, sob a ótica da dança na educação

A construção de um corpo aberto para a dança regional sul-mato-grossense requer do docente a sensibilidade de explorar cada contribuição, individual ou coletiva dos estudantes. Deve-se respeitar a subjetividade de seus sentimentos, sua liberdade de expressão, seu saber, seu protagonismo e seu processo evolutivo de aprendizagem; propondo reflexões sobre a dança/educação e seus possíveis desdobramentos, discutindo temas como preconceitos e paradigmas, problemas bastante atuais que a dança enfrenta nas escolas.

Ainda refletindo sobre a construção do pensamento sobre o corpo e o movimento na dança, podemos acrescentar que o corpo disponível deve ser um corpo aberto, dilatado, um corpo preparado para atuar extra cotidianamente. Esse corpo disponível para afetar e ser afetado pelas inspirações que o atravessam é, também, o corpo que buscamos

na dança-educação, uma vez que na educação formal, não buscamos a formação de dançarinos profissionais, mas procuramos expandir as possibilidades expressivas dos alunos, a fim de mostrarmos a possibilidade de expressão artística que existe em seus corpos e em seus movimentos. (SALVADOR, 2013, p. 53).

O corpo que dança é um corpo que se movimenta, e ao se movimentar, se comunica, se expressa artisticamente. O papel da dança educação é reconhecer essa expressividade e propor a estesia dessa transformação corpo/mente, apresentando aos discentes as possibilidades de sentir a dança, por meio da relação do corpo com a arte, sendo o corpo “o fio condutor” dessa expressividade artística e a construção da linguagem.

O entendimento do corpo na história da humanidade é objeto de questões relacionadas à cultura, história, temporalidade, política, religião, imoralidade, sexo, entre outros aspectos, de um determinado povo. As temporalidades dos diversos conceitos sobre o corpo demonstram também toda a “carga” de dominação político-social que permearam e permeiam essa questão em uma determinada comunidade.

Podemos observar que a evolução do pensamento sobre o corpo acompanha a evolução da humanidade, principalmente em aspectos políticos e religiosos, uma vez que o corpo está, e sempre esteve atrelado à moral e à personalidade do homem, aspectos que a religião e a política sempre tentam controlar, ditando regras de conduta e impondo “certos e errados”. (SALVADOR, 2013, p. 16).

Em estudos acerca dos ensinamentos sobre o corpo, Merleau-Ponty (2006) discorre sobre a atitude perceptiva do corpo, a partir da obra “Fenomenologia da percepção”. Reis (2011) faz uma reflexão sobre o olhar para o sensível do corpo, que age de maneira perceptível e se expressa conforme a percepção. Assim nasce a expressão, demonstrando que a esta vem antes das palavras, ou seja, o corpo reage ao receber estímulos do mundo e se manifesta a quem está a sua volta, expressando-se de forma afetiva e existencial, por uma forma de comunicação: perceptiva, linguística ou artística.

Através destas noções vê-se, então, que a percepção possui um caráter expressivo. Com o retorno aos fenômenos, as qualidades percebidas são ligadas ao contexto perceptivo e a expressão é a atitude do corpo de manifestar a percepção em um contexto, em um mundo de relações. Trata-se de um grau elementar da sensibilidade, em que há uma “colaboração dos estímulos parciais entre si e do sistema sensorial com o sistema motor” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 31 *apud* REIS 2011).

O corpo se expressa a partir do momento em que enxerga e sente o ambiente. Movimenta-se no mundo a partir daquilo que lhe dá sentido, executa uma transcendência ativa, um prolongamento para além de si mesmo.

O desenvolvimento desse processo de aprender pelos sentidos, proposto por Duarte Junior (2000), se relaciona com a experiência e a estimulação sensorial. O saber é o fruto desse processo físico entre o corpo e o fazer, e que é a diretriz aqui utilizada para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

No entanto, grande parte de nosso agir cotidiano fundamenta-se nesse saber corporal básico, primitivo em sua origem, mas com enorme potencial para ser desenvolvido e lapidado, ou seja, educado. Dirigir um automóvel, andar de bicicleta, arremessar uma bola de longa distância e “encestá-la” no jogo de basquete, bem como dançar ao ritmo de uma música, são alguns exemplos das capacidades cognoscitivas de nosso organismo, assim como distinguir odores, sabores, sons e texturas; tratam-se todas de atividades que muito pouco requer o concurso de um pensamento abstrato elaborado, de um conhecimento cerebral e simbólico. (DUARTE JUNIOR, 2000, p.131)

Esta aprendizagem da dança tem como foco a valorização do corpo, da movimentação corporal a que se propõe, dos estímulos aos sentidos, do aprender por meio da experiência. Ao sentir faz-se o saber, ao saber, se dança, se expressa.

Sabedoria que às vezes é dita sentimento, às vezes intuição e às vezes até mesmo treino corporal puro e simples. Tais denominações, contudo, são costumeiramente empregadas para denotar uma atividade de nosso corpo sempre tosca e primitiva, com qualidade inferior a qualquer conhecimento racional produzido pela ação de um cérebro que abstrai, ou seja, que se distancia de uma situação concreta e a representa simbolicamente. Assim, ao saber detido pelo corpo o homem moderno não costuma emprestar prestígio, sequer lhe dando, no mais das vezes, a devida atenção e reconhecimento. (DUARTE JUNIOR, 2000. p.131).

O pensamento racional é exaltado, e o conhecimento adquirido pelo corpo, chamado aqui de saber, é tido como algo primitivo. O conhecimento, a racionalidade, a educação erudita, tudo é atribuído à mente, como se houvesse uma separação e a capacidade de abstração se devesse a uma entidade “a mente”, que só aprende se este conhecimento se der por meios cognitivos, pela comunicação simbólica, científica e formal. Ora, “o corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos

processos mentais”, conforme ensina Duarte Júnior (2000, p.132). Por assim entendermos, a base desse estudo compreende e reconhece que não é por meio de aulas expositivas e carregadas de conteúdo que devemos traçar o caminho para o ensino da dança regional. Antes de encontrar o cérebro, precisamos privilegiar o corpo.

O estado de prontidão desejado em relação ao corpo, ou seja, treinar os sentidos é o que nos torna capazes de ampliar ou não a nossa capacidade estética. Não apenas no entendimento de estesia enquanto arte, ou seja, da capacidade de apreciar a arte, o belo, mas também em relação à nossa concepção de vivência, experiência, de ampliar as questões relacionadas ao entendimento cultural das relações vitais.

Ao compreendermos que o nosso complexo processo de comunicação é ativado por diferentes formas absorvidas pelo corpo, recebida pela nossa mente de acordo com infinitas possibilidades que não nos cabe aqui discutir, podemos entender que, ao exploramos diferentes formas de comunicação, entre estas a dança regional, de forma não cognitiva, mas sensível, além de preparar esse estado de prontidão para os sentimentos, também estaremos amadurecendo diferentes formas de sentir a vida.

A arte/educação não tem como objetivo mudar a forma de viver das pessoas. Pode ser que nem mesmo ocorra um processo de catarse. Mas certamente pode plantar uma semente que será colhida ao longo da existência, pois mostra que é possível aprender por meio de sentimentos, que é possível desenvolver visões de mundo alternativas às que são impostas por uma sociedade eurocêntrica e neoliberal, e que caminhos contra-coloniais são capazes de nos permitir sair das amarras cartesianas dos pensamentos eurocêntricos, para o saber ligado ao sensível. A forma racional de Descartes “se penso, logo existo”, pode ser revista como “se sinto, logo existo”.⁸

⁸ O cartesianismo é um movimento intelectual suscitado pelo pensamento filosófico de René Descartes (*Cartesius*) durante os séculos XVII e XVIII. Descartes é comumente considerado como o primeiro pensador a enfatizar o uso da razão para desenvolver as ciências naturais. Para ele, a filosofia era um sistema de pensamento que encarna todo o conhecimento. Para os cartesianos, a mente está totalmente separada do corpo físico. A sensação e percepção da realidade são pensados como fontes de mentiras e ilusões, com as únicas verdades confiáveis

Os pensamentos contra-coloniais sobre a dança em sala de aula.

Minha experiência como arte educadora em escolas públicas me permite fazer algumas ponderações: Observo que a dança ainda enfrenta grandes dificuldades, antes mesmo de a aula começar. Os paradigmas criados pelos preconceitos morais e religiosos em relação ao ato de dançar, principalmente no contexto político atual polarizado, faz com que alguns alunos e alunas não se sintam seguros de participar da aula, ou mesmo são tolhidos pelas famílias, principalmente devido a questões ligadas à religião e sexualidade.

A explicação de que as aulas tratarão de uma forma de comunicação, por meio da expressividade não verbal ou escrita, mas por meio de movimentos corporais, costuma despertar interesse nos discentes. Este despertar faz com que as barreiras à dança diminuam ou até desapareçam.

Outra questão inicial que o (a) arte educador (a) de dança encontra é a forte ligação desta linguagem de arte com o ballet clássico. Para muitos, o ballet é a referência da dança na educação formal, fruto da ideologia eurocêntrica presente na educação brasileira. Mesmo que as crianças nunca tenham tido acesso ao ballet, a referência imagética é explícita. Podemos vincular essa concepção aos conceitos europeus influenciadores na nossa educação. Características como beleza, disciplina e principalmente *status* social, são faculdades atribuídas a essa arte. Tal fato propicia uma dicotomia: meninos rejeitam a aula de dança porque não querem ser confundidos com bailarinas, e meninas se decepcionam quando descobrem que a dança que lhes será apresentada em aula não é ballet clássico.

Essa referência ao ballet clássico como dança nas escolas também implica na valorização de conceitos ou preconceitos relacionados à racismo, xenofobias, machismo, entre outros. Por tratar-se de uma dança com regras e técnicas rígidas e movimentos corporais próprios, sendo um modelo excludente,

para se ter na existência de uma mente centrada na metafísica. Tal mente pode eventualmente interagir com um corpo físico, contudo isso não existe no plano físico do corpo. (Wikipédia)

considera que outras danças que não sigam este padrão, sejam desvalorizadas ou indignas de apreciação.

Diante disso, podemos observar que a história da educação brasileira foi, e ainda é, diretamente ligada (e moldada) aos padrões europeus. Ainda que tenham se passado mais de quinhentos anos da invasão portuguesa, e mais de dois séculos da independência, estamos vinculados aos grilhões culturais dos nossos colonizadores, valorizando o que a eles é caro.

As danças brasileiras, e com elas a dança regional sul-mato-grossense não privilegia os conhecimentos eurocêntricos ou norte-americanos, que nos são empurrados *goela abaixo*, como caminhos únicos, ou senão a “melhor opção”, ao contrário, o corpo que dança é o corpo forjado na luta pela sobrevivência, o corpo que resiste, é o corpo dos povos indígenas, dos povos pretos, dos corpos periféricos. O Corpo da dança regional é formado no campo, na beira do rio, nas fronteiras.

No Brasil, a miscigenação de pessoas e culturas é tão abundante que chega a parecer um processo pleno, o que nos faz pensar erroneamente que tenha acontecido de forma pacífica, respeitando-se as manifestações culturais e as contribuições das diversas etnias, processo no qual os povos dominados e dominantes uniram formas de agir e pensar, sua formação cultural, social, política e religiosa de forma pacífica e construíram esta brasilidade. Isso não é verdade!

De acordo com Stephanou (2004), a dominação europeia não se limitou a questões econômicas ou políticas, havia também as questões da dominação cultural e religiosa, impondo ao colonizado símbolos e valores para que ficasse claro o lado dominante. Esses signos e significados impostos em todo o processo de colonização, como a formação das cidades, vilas e vilarejos, em torno de uma igreja católica, demonstram o grande poder que a religião e o Estado impunham sobre os habitantes que estavam formando a nação da Colônia, além de propor ao emigrado português, que povoaria a terra nova, certa familiaridade com a sua vida na Europa. A educação atendia às necessidades de poder do Estado e da religião ao mesmo tempo.

Inicialmente foram dados o dever e o poder de educar os povos “gentis” e os filhos dos colonizadores às Companhias Jesuíticas. Era fundamental nesse processo ensinar a ler e a escrever, sendo utilizados inúmeros métodos didáticos, pacíficos ou não, para que os povos originários aprendessem a ler e assim aceitassem o Deus Cristão e a cultura europeia.

Do ponto de vista da atividade catequética, houve ampla utilização da cultural popular, no teatro, na dança e na música, sendo no início da colonização bastante mitigada pela ação missionária, a luta contra infiltrações pagãs na liturgia católica. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, forma inúmeras as regulamentações impondo limites à dança, ao vestuário, aos gastos com festas, tanto na metrópole como na colônia, o que, no entanto, só evidencia, pela reiteração das proibições, a persistência dessas práticas populares até nas instâncias mais oficiais da vida cultural e religiosa. Era contraditória a relação entre as instituições de poder civil e religioso e as diversas instancias de produção simbólica: inúmeros atos e regulamentações visavam conter a dança popular, diminuindo sua interferência nas igrejas, evitando a permanência de práticas pagãs. Contudo, em sentido contrário, a obrigatoriedade, imposta pelas autoridades civis e eclesiásticas da participação nas danças de oficiais mecânicos, de ciganos, de judeus e irmandades negras, revela a existência de mecanismos de controle e afirmação política nos cortejos processionais portugueses (MONTEIRO, 2011, p. 28-29).

Não houve intenção de alteridade, empatia ou de igualdade dos colonizadores europeus em relação aos povos originários ou às populações africanas diaspóricas em toda a história brasileira. O que prevaleceu foi uma força opressora entre dominantes e dominados. Assim, podemos observar que a cultura popular brasileira também é objeto da colonização, e isso se arrasta até os tempos atuais, e que somente o que era permitido pela religião e pela corte era legal.

As inúmeras etnias dos povos originários que aqui viviam chamavam essa terra de Pindorama. Com suas diversas culturas, foram nominados pelos colonizadores como sendo apenas “os índios” de forma una, sem respeitar ou considerar a existência de diversas etnias, com múltiplas representatividades culturais, religiosas e linguísticas.

De acordo com o pensador contra-colonial, Antônio Bispo dos Santos (2015), conhecido popularmente como Nego Bispo, foi usada nos povos originários do Brasil uma técnica de adestramento de animais com a intenção de dominação.

Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como “índios”, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal, a primeira coisa que se muda é seu nome, ou seja, os colonizadores ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de coisificar/desumanizar. [...] com relação aos africanos, também aprendi na escola várias versões. Uma delas é a de que pelo fato dos índios terem se rebelado contra o trabalho escravo os portugueses resolveram trazer o povo da África, porque esses seriam mais “dóceis”, portanto, mais facilmente “domesticáveis”. (SANTOS, 2015, p. 27).

Esse pensamento colonizador europeu foi institucionalizado dentro do nosso país tão agressivamente que se perpetuou em nossa história, adentrando pela sociedade, nas instituições públicas e privadas, no chão das escolas e nos conteúdos didáticos, alcançando a maneira de pensar de nosso povo. Isso vem corroborando com o racismo estrutural e desvalorizando o conhecimento oriundo das etnias não europeias e principalmente, não cristãs. Antônio Bispo deixa claro o posicionamento da religiosidade que se junta ao Estado, formando um conceito sobre os povos originários e os africanos, aos quais ele denomina de “afro-pindorâmicos”.

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pelas tentativas de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo monoteísta.

No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tidas como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens. (SANTOS, 2015, p. 37-38).

Somente no início do século XX surge um pensamento de desembotamento da cultura popular genuinamente brasileira. Diversos levantes, como a Semana da Arte Moderna, trazem à tona o folclore brasileiro e suas manifestações. O que não foi levado em conta pelos primeiros folcloristas e estudiosos da cultura popular brasileira foi a força das raízes antropológicas, históricas, a resistência cultural desse povo “afro-pindorâmico”, sua influência na transformação da cultura trazida da Europa e o seu protagonismo no produto final, que chamamos de cultura brasileira. Ainda que discriminadas e até perseguidas, essas raízes conseguiram permanecer na memória popular e foram transmitidas de geração a geração, excluídas pela classe dominante, mas

mantidas pelos dominados e oprimidos, nos guetos, na periferia ou no campo, na roça. As raízes culturais sofreram releituras e transformações. Festas religiosas, danças, tudo foi transformado, adaptado ou sofreu sincretismos.

A participação popular nos eventos eruditos e religiosos fez com que muitas tradições fossem modificadas ou adaptadas. As festas religiosas foram sincretizadas para que fosse possível, ao comemorar os santos cristãos, também se cultuar as divindades das religiões africanas ou mesmo o solstício de inverno, que já era uma tradição antropológica dos povos originários, e com a chegada dos portugueses se transformou na festa de São João. Da mesma forma, as danças portuguesas predominaram, mas as danças africanas e indígenas conseguiram sobreviver, influenciar e mudar significativamente a cultura europeia, em todas as regiões do país.

As danças brasileiras surgem neste contexto, ou seja, na relação do contato entre dominantes portugueses e dominados africanos e indígenas. No contato tensivo, houve uma clara tentativa, por parte dos portugueses, de aculturar o negro e o indígena via escravização e catequização. Contudo, houve também uma forte resistência destes povos que, mesmo tendo sido dominados, conseguiram (re) existir e influenciar a nossa cultura a ponto de muitas de nossas danças serem resultado do sincretismo das expressões corpóreas destes distintos grupos humanos. É claro que por muito tempo (quase todos os anos a partir da dominação portuguesa), devido ao pensamento de “superioridade da raça”, as danças trazidas da Europa dominaram e imperaram praticamente absolutas nos salões das mais altas rodas sociais e nos espaços mais distintos da academia. Por outro lado, as danças que emergiram nas senzalas e nas aldeias foram relegadas e rechaçadas pelos dominantes, cabendo às mesmas a sobrevivência em planos secundários e obscuros, verdadeiros guetos periféricos sociais campestres e urbanos, onde estas danças fortaleceram-se e ainda hoje fazem mover o corpo brasileiro que dança. (SANTINHO, 2021, p. 50)

É notório o quanto a nossa cultura e a nossa dança é influenciada pela tradição dos povos afro-pindorâmicos. O conteúdo manifestado nos corpos brincantes e dançantes do povo brasileiro é produto da tradição destes povos.

As manifestações culturais dos povos eurocristãos (sic) monoteístas geralmente são organizadas em uma estrutura vertical com regras estaticamente pré-definidas, número limitado de participantes classificados por sexo, faixa etária, grau de habilidade, divididos em times e /ou equipes, segmentadas do coletivo para o indivíduo (onde o talento individual costuma ser mais valorizado que o trabalho em equipe) e em permanente estado de competitividade. [...]

As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número

ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. (SANTOS, 2015, p. 41).

As falas do pensador quilombola demonstram uma relevante contribuição para entendermos as diferenças culturais, assim como valores éticos que permeiam essas sociedades em sua essência, em relação a questões como classificações hierárquicas, estratificações de gêneros, político-sociais, princípios conceituais meritocráticos e o quanto tudo isso influencia nossas manifestações culturais.

O entendimento de como o pensamento eurocêntrico está presente nas relações culturais, tratadas de forma vertical, de acordo com Antônio Bispo, cheia de regras, hierarquizada, valorizando os talentos individuais – pode ser facilmente observado no Ballet Clássico, onde tem maior destaque a bailarina principal do que o conjunto. O mesmo não se percebe em danças populares, na sua grande maioria, pois sendo danças circulares, respeitam as limitações individuais, valorizando a criatividade e a espontaneidade individual.

Em um modelo de aula de dança regional, onde se aplicam pensamentos contra-coloniais, os valores são ligados à liberdade de expressão, à criatividade subjetiva e à sociabilização. As estruturas circulares permitem ampliar o diálogo entre os participantes, valorizar os trabalhos coletivos, a liberdade criativa e de expressão. A ausência de competitividade entre os participantes do mesmo grupo ajuda no desenvolvimento de pensamentos colaborativos e solidários. A desierarquização, seja ela por gênero, idade, qualidades individuais, ou quaisquer outras classificações permite uma melhor integração e cooperação coletiva.

Ao entendermos a dança regional como uma manifestação cultural que parte da ancestralidade dos diversos povos que compõe a comunidade, afirmamos mais uma vez o pensamento contra-colonial, no qual é preciso observar e valorizar as contribuições étnicas, onde não cabem pensamentos racistas, xenofóbicos, homofóbicos, ou qualquer outro tipo de preconceito que possa surgir.

Reflexões sobre a aplicação de uma proposta pedagógica contra-colonizadora.

O cerne desta pesquisa é diretamente ligado à minha vivência em sala de aula. Enquanto professora de dança de formação e dançarina em um grupo de danças regionais, sempre tentei apresentar a dança regional e a cultura regional sul-mato-grossense aos meus alunos e alunas.

A abordagem pela qual ministrava as danças regionais aos estudantes de Arte aconteciam por meio de aulas expositivas, as quais se compunham de amplo material didático como textos, vídeos e imagens, apresentando a dança regional sul-mato-grossense e enfatizando a necessidade de que todos conhecessem essa representação cultural.

Tais aulas eram sistematizadas por meio um planejamento, onde eram apresentadas teorias das origens epistemológicas das culturas brasileiras e de Mato Grosso do Sul, entendendo que, por sermos “descobertos”, essas danças seriam oriundas da corte europeia, dançadas nos salões da aristocracia brasileira, nas grandes cidades, onde os populares – pretos, indígenas e caboclos - viam e copiavam alguns movimentos corporais executados, para depois repetir em suas festas e folguedos, dançando nos quintais e terreiros de suas comunidades e levados para o interior do país. Em seguida, eram apresentados os ritmos musicais, enfatizando os instrumentos utilizados para a composição dessas músicas. Após conhecerem as músicas, eram apresentados aos discentes os passos básicos de algumas danças para que fossem reproduzidos. Na sequência, iniciavam-se as aulas práticas, onde os alunos e alunas executavam movimentos corporais embasados em posturas e técnicas, inspiradas no ballet clássico e em coreografias elaboradas pela professora, nos modelos de coreografias apresentadas por grupos folclóricos.

Aos alunos e alunas que experienciavam estas aulas, posso afirmar que gostavam do tema e aprendiam os conceitos da dança regional da forma como era tratada. Algumas vezes se apresentavam para a escola em eventos internos, principalmente na festa junina da própria escola. O foco era o conhecimento e o resultado era a apresentação das danças. Algumas vezes a aula mantinha-se

mais no campo teórico do que na prática, por questões de calendário ou do tempo escasso para a execução, priorizando o cumprimento do referencial didático proposto pela secretaria de educação.

Era perceptível que não havia envolvimento estético por parte dos discentes, ou mesmo um desenvolvimento dos sentidos, ou (do) sensível, que os fizessem perceber que são parte desta cultura regional, sem um entendimento de ancestralidade ou mesmo de memória cultural, e ainda sob a égide de um pensamento eurocêntrico.

Durante os estudos realizados no mestrado, tive a oportunidade de ingressar no Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras Renda que Roda⁹ e, a partir das discussões teóricas e das atividades práticas desenvolvidas neste grupo e das leituras realizadas para esta pesquisa, pude repensar o processo e a metodologia de ensino/aprendizado realizado até então, e expandir o modo de me relacionar com as dimensões do conhecimento em dança na educação, propostos como desafios para a arte educação: fruição, crítica, estesia, criatividade, expressão e reflexão.

Após a pandemia, o retorno dos alunos e alunas para as salas de aula, não ocorreu com naturalidade. Foi claramente perceptível uma mudança nos hábitos das pessoas, em especial das crianças do ensino fundamental. O embotamento e a retração dos alunos foram acentuados, e essa mudança comportamental teve como resultado crianças individualistas e desmotivadas para as atividades práticas e corporais. Para tal, cabia à dança encontrar caminhos que pudessem contribuir para reverter esta situação.

Desta forma, foi fundamental uma mudança de estratégia e planejamento para as aulas de dança em sala de aula, e assim, achei que seria a hora de introduzir a proposta pedagógica, desenvolvida como parte dos estudos do mestrado de Prof. Arte da UFMS, ao qual me insiro. Desenvolvida para encontrar caminhos para o ensino da dança regional sul-mato-grossense, e sua

⁹ Grupo de Pesquisa inscrito no CNPq, coordenado pela profa. Dra. Gabriela Salvador, vinculado aos cursos de Licenciatura em Dança, Licenciatura em Teatro e Mestrado Profissional em Educação da UEMS e ao mestrado Profissional em Artes da UFMS. O Grupo investiga as danças populares brasileiras pelo viés contra-colonial e atua na frente cênica e educacional desde 2016.

aplicabilidade prática em sala de aula das aulas da grade curricular do ensino fundamental.

Enquanto professora de arte do Ensino Fundamental, foi possível a aplicação dessa nova proposta de arte educação, em todas as turmas nas quais ministrou aulas, sendo praticamente todas as séries do Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano.

O caminho proposto, foi o despertar dos discentes, para a dança regional, por meio de brincadeiras, mas não qualquer brincadeira, e sim as brincadeiras tradicionais, conhecidas e vivenciadas por eles, por seus ancestrais e da comunidade em que estão inseridos, mas que não são comumente trazidas para as salas de aula.

A brincadeira tradicional, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando, sobretudo pela oralidade. Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não-oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. (KISHIMOTO, 2009, p. 38)

Cabe aos alunos e alunas escolherem as brincadeiras a serem aplicadas, é possível obter este envolvimento e comprometimento deles, quando tais brincadeiras partem de suas experiências e vivências, sendo possível conhecer tais informações por meio de troca de ideias, em rodas de conversa. O coletivo trará as respostas para serem desenhadas as possibilidades, dando-se início à prática.

A partir disso, é ir para a quadra, ou espaços possíveis da escola, brincar!

É preciso estar preparada para os diferentes cenários que possam se apresentar quando levar as crianças para brincar, cada turma tem uma característica própria, e assim podemos encontrar algumas situações, como as relatadas abaixo:

- As crianças ao se depararem com o tempo livre e o espaço para brincarem com seus colegas, simplesmente não conseguem se organizar,

por vários fatores como individualismo, embotamento, por morarem em lugares pequenos como apartamentos, falta de colegas para brincarem em casa, entre outros.

- As crianças entrarem em conflitos de individualismo, de liderança ou de falta de empatia, e assim passarem o tempo da aula discutindo sobre o que e como poderiam brincar, não conseguindo colocar a “criancice” para fora. Discutem, brigam, cada um querendo impor suas vontades e seu modo de brincar, a falta de interação, a ausência de boa vontade, de entusiasmo e indisposição são reações que podem ser apresentadas pelos discentes.
- As crianças ao se depararem com a liberdade, brincarem sem qualquer tipo de impedimento. Este é o estado ideal.

Os problemas encontrados durante a introdução do ensino da dança regional, utilizando a brincadeira para despertar o corpo de forma sensível, podem variar, ou mesmo não haver problemas, mas de forma comum, podemos afirmar que algumas características são inerentes à essa geração, como a falta de crianças em seus convívios em suas casas, o isolamento causada pela pandemia, a convivência apenas com adultos, a contextualização da vida adulta, fazendo parte de suas vidas e prejudicando o desenvolvimento da infância. Tais fatores afetam as suas criancices, a sociabilidade, o saber respeitar e dividir, seus processos imaginários e criativos. A falta da recreação em seus cotidianos dificulta o processo de ativação do corpo brincante, como se adormecesse essa disponibilidade corporal, como se alguns sentimentos inerentes a esta idade, sejam substituídos por sentimentos adultos, mimados e egoístas.

Enquanto professora de dança, posso afirmar que os corpos precisam ser ativados para o jogo, para o movimento, para a brincadeira e para a dança. Que o corpo pode estar presente, mas se não estiver acessível, irá manter-se inerte. Os sentidos precisam ser provocados para que sejam ativados e se revertam em resposta ao meio ambiente, conseqüente, ao processo de ensino/aprendizagem da arte.

O docente deve observar o comportamento apresentado pelos alunos e alunas, adequar os procedimentos de acordo com as expectativas, tais como a

sociabilização, o trabalho coletivo e a formação de um corpo brincante, disposto para as danças populares brasileiras. Para tal, a sugestão é repetir estas atividades quantas vezes forem necessárias, até que seja possível perceber que os alunos e alunas estejam de fato brincando uns com os outros, organizando-se e reorganizando-se, entusiasmados e principalmente: os sentimentos individualistas deixados de lado em favor da coletividade.

A arte do dançar, assim como do brincar, também está submetida a esse processo de despertar, de preparação e incentivo, de sensibilidade e principalmente, de empolgação. O corpo que brinca experiencia o mesmo estado corporal da maioria das danças da cultura popular, uma vez que os corpos que realizam essas ações, tanto em estado de dança, como em estado de brincadeira, devem estar abertos ao jogo, ao improviso, e conectados sensivelmente com outros corpos. Essa comparação é feita por muitos autores, e os dançarinos da cultura popular recebem o nome de “brincantes”, justamente pela aproximação observada nesses estados corporais.

A aproximação e a combinação entre a dança e a brincadeira permitem uma relação harmoniosa na preparação corporal dos discentes, partindo de corpos disponíveis para as danças. A introdução à cultura popular, pode acontecer por meio de uma roda de conversa, trazendo temas relacionados à ancestralidade dos seus alunos e alunas comum no meio em que vivem, como os festejos e danças que já conhecem:

Dessa forma, o aprendizado corporal se estabeleceu de modo mais orgânico, sem imposição de movimentos, pautado nos princípios que regem essas danças e na transmissão despreziosa e brincante de aprendizado, que é característica das danças populares. (SANTINHO, 2021, p.56).

Provocar os alunos e alunas para que expressem suas opiniões, suas vivências, para que tragam para a coletividade suas experiências subjetivas. Em minha experiência de sala de aula, como professora de dança, costumo perceber que as crianças que afirmam conhecer algumas danças, não se referem às danças populares de Mato Grosso do Sul. Não tem a noção do tradicionalismo e da ancestralidade que carregam em seus corpos e costumes, mesmo que seja natural viver isso dentro de suas casas. Em determinada aula, tempos atrás, verifiquei que o sobrenome de uma aluna era Malaquias, e por ser um

sobrenome incomum, deduzi que esta aluna poderia ser da família conhecida no meio da cultura popular, por manter a tradição da Festa do Divino. Esta criança, a princípio disse que não conhecia dança regional sul-mato-grossense, assim como as outras. Ao questioná-la, confirmou-me que a sua mãe é descendente direta dos Malaquias, e que dança a Catira. Quando esta aluna assistiu a aula e percebeu que um dos vídeos da aula expositiva mostrava sua família, veio ao meu encontro e se manifestou alegre e sorridente, disse que estava aprendendo a dançar e que não sabia da importância da dança Catira no contexto da história da cultura regional, por ser comum na sua casa.

Na comunidade de Santa Tereza, em especial na região denominada “Pontinha do Coxo”, no município de Figueirão, Mato Grosso do Sul, percebe-se um processo educativo facilitado pelos mestres populares, também chamados de mestres do saber, dentro da família, ensina-se a dança Catira, e assim é mantida a tradição ao longo das gerações, algo que é feito de maneira tão simplificada que muitas vezes nem mesmo é percebida por quem está vivenciando/experimentando o saber popular.

Dentre as danças regionais de Mato Grosso do Sul, que podem ser apresentadas aos alunos e alunas, temos entre outras, as Danças de Roda, a Ciranda Pantaneira, a “Catira”, o “Siriri”, a “Polca Paraguaia” e o *Toro Candil*. Essas danças, são mais conhecidas e representativas, cada qual tem seu contexto de inserção popular na epistemologia do regionalismo do Mato Grosso do Sul.

A utilização das brincadeiras, permite aos alunos se expressarem e se entusiasmarem para a dança regional, e em cada turma ocorrem desdobramentos e preferências por essa ou aquela dança. Assim, cabe ao docente perceber qual caminho seguir, dando ênfase para a dança que mais apresente afinidade com determinada turma ou sala de aula.

Provavelmente o docente deverá priorizar algumas danças, em detrimento a outras, para que se consiga cumprir com o tempo do currículo escolar. O docente deve ter a sensibilidade de perceber, junto às expressões

dos alunos e alunas, qual caminho seguir, ou ainda, quais danças darão início ao processo introdutório da dança regional.

As crianças adoram brincar/dançar o *Toro Candil*, e devido ao fator inicial introdutório das brincadeiras tradicionais, logo dispõem-se a experiênciá-la. Por ser uma dança que mais se aproxima das brincadeiras, é a que mais empolga as crianças. As brincadeiras e regozijos, típicas das festas do *Toro Candil*, festejos que acontecem em muitas comunidades no estado, mas em especial na cidade de Porto Murtinho, em comemoração às antigas tradições pagãs dos povos originários e ao mesmo tempo, como pagamentos de promessas à Nossa Senhora de *Caacupé*.

Para as aulas práticas do *Toro Candil*, é importante ouvir diversas polcas paraguaias, música inerente ao ritmo e à origem da brincadeira, sempre criando movimentos corporais baseados nas brincadeiras vivenciadas pelos alunos e alunas. Ressaltar e incentivar o trabalho em grupo, o pensamento de brincar e principalmente, divertirem-se dançando. Por ser uma dança que remete à cultura paraguaia e aos povos fronteiriços, trazer para a conversa, elementos como a culinária e o *tereré* farão com que novos sentidos, como o tato e o paladar, sejam inseridos no processo de educação sensível.

Há ainda a confecção dos elementos cênicos, o figurino dos brincantes, a maquiagem, a confecção do corpo do *Toro*, as máscaras dos brincantes, todos podem ser feitos utilizando materiais recicláveis como caixas de papelão, papel crepom, retalhos de tecidos coloridos, e muita criatividade. A escolha dos personagens como o Miolo do *Toro*, seu substituto, os brincantes que pulam e saltam ao redor, os demais que também brincam, pode ocorrer de forma democrática, por escolha dos próprios alunos. É importante que todo o processo seja desenvolvido envolvendo as manifestações culturais, presentes na dança, bem como nas memórias populares.

A forma como dançarem ou brincarem, não precisa e nem deve seguir nenhum tipo de coreografia rígida, mas partir de um processo criativo dos próprios discentes, provocados e supervisionados pelo docente. A brincadeira é embalada ao som de polcas paraguaias, música que faz parte deste contexto

artístico, que não podem faltar durante todo o processo de experiência da dança.

Em algumas situações, outros caminhos levam à dança Ciranda Pantaneira, que encontra facilidade para sua aceitação e estesia, por se assemelhar às danças de roda, brincadeira bastante comum entre as crianças. O caminho para seu processo de aprendizagem passa pelas danças circulares. Como a Ciranda Pantaneira envolve um número significativo de pessoas, é oportuna para ser aplicada em sala de aula, pois além de desenvolver a socialização e o trabalho coletivo, utiliza músicas regionais, de autoria popular, de domínio público, passadas de geração a geração por meio da oralidade e muitas vezes já conhecidas por eles.

A dança em círculo permite que se aplique a educação sensível, pelo olhar contra colonizante, e por sua semelhança com algumas danças indígenas e das comunidades quilombolas, possibilita também a reflexão de temas ligados ao racismo afro indígena, ou ao reconhecimento dos povos ribeirinhos do pantanal.

As demais danças, como a Catira, o Siriri a Polca Paraguaia e suas derivações como o Rasqueado e o Chamamé, também seguem o caminho iniciado pelas brincadeiras, da mesma forma que as danças descritas anteriormente, mas cada qual com suas particularidades. Há de se compreender que cada dança tem seu corpo brincante/dançante inerente à cultura que a nutre, fruto das manifestações étnico culturais que a representam e são representadas por elas.

A educação (do) sensível ocorre em todo o processo, sendo percebida a presença do corpo brincante, como resultado esperado. A experiência dos alunos e alunas por meio do uso de seus sentidos e sua relação com o espaço físico, o tempo, o som, o tato, a visão, é fundamental para o desembotamento¹⁰ do próprio corpo para a ação de brincar e dançar. A percepção de si, do outro e do mundo, proporcionando a universalidade do sentir e pensar, propostos desta

¹⁰ Desembotar: Tornar (-se) ágil; desembaraçar (-se), desinibir (-se), soltar (-se). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desembotar>. Acesso em: 20 fev. 2023).

forma, compreendem o educar dos povos originários, apresenta-se assim, o ensinar/experienciar, o saber, de forma potente e desafiadora ao mesmo tempo.

A partir das danças regionais os alunos e alunas brincam, deleitam-se e fruem a descoberta das possibilidades contidas em si mesmos, ainda que sem a necessidade de racionalizar ou formular conhecimentos cognitivos; as ações encontram-se presentes na liberdade de expressão, sem a necessidade de recorrerem aos ensinamentos propostos pela educação erudita, pela sociedade ou pela religião, ou ainda, buscar quaisquer mecanismos que os guiem. Basta apenas a descoberta das possibilidades subjetivas de se divertirem enquanto aprendem.

A provocação para reflexões, propostas durante as aulas em relação à diversos temas pertinentes ao papel da arte de educar para a vida, devem ser inseridas, discutidas e contextualizadas como ampla possibilidade de devir para o olhar sobre o mundo e sobre si mesmo. As questões relacionadas a valores, divergentes dos paradigmas e preconceitos propostos pela sociedade, devem ser conectadas e marcadas pela simplicidade de entendimento, ou seja, a construção de um pensamento e de que um corpo livre é possível, desde que as amarras dos preconceitos sejam expostas e combatidas. É preciso exercitar o papel da reflexão nas aulas de arte sempre, pois se quisermos um mundo mais digno, precisamos plantar as sementes agora.

Com isso, é possível construir a evolução de uma visão crítica sobre a dança regional, o entendimento do protagonismo na formação da identidade (s), de conhecer e poder apontar que uma determinada dança pertence à região em que se vive, “bater no peito” e dizer que de fato é de Mato Grosso do Sul.

Estimular a autoconfiança dos alunos, em seus processos criativos é fundamental no momento da criação coreográfica, fazer com que sintam que estão prontos para exercer o seu protagonismo, percebendo que já possuem em si mesmo, tudo o que necessitam, não precisaram de nenhum modelo imposto, nem de padrões estéticos impostos por pensamentos dominadores. Simplesmente se expressaram com o que lhes é inerente, criarão com as suas

próprias subjetividades em um trabalho de coletividade e solidariedade, sem que hajam, em nenhum momento, algum tipo de competitividade no grupo.

O prazer de brincar, dançar e de aprender é o fator principal para o caminho da dança regional na sala de aula, ou seja, poder compartilhar saberes manifestados e vivenciados entre os povos originários, a população pantaneira, ribeirinha ou ainda, pela população periférica. Os alunos e alunas devem sentir e saborear esse saber, não racionalmente, mas sensivelmente e ver que são produtores de arte, de conhecimento e que o estado de Mato Grosso do Sul tem história, tem cultura e que eles também fazem parte de tudo isso. Entender a dimensão da compreensão sensível nesta relação de ensino/ aprendizagem vivenciadas por docentes e discente, é o que insere o ensinamento e o sentimento e as premissas defendida por Antônio Bispo dos Santos e por Daniel Munduruku, ou seja, o pensamento contra-colonial e a percepção da valorização das tradições ali representadas, da memória e da identidade cultural.

Considerações finais.

Aprender a viver, viver o saber e saber viver, buscar sabedoria através da experiência, por meio dos sentidos que fazem o corpo se comunicar com o mundo e assim se expressar. Falo aqui não apenas da experiência dos discentes ao dançarem, mas principalmente da oportunidade de ter experienciado, enquanto docente, o tema proposto ao longo dessa etapa, colocando em prática nas aulas regulares, toda essa abordagem pedagógica. Ao saborear o conhecimento por meio das leituras e aulas ministradas pelos professores do Mestrado Profissional em Artes, da UFMS – PROF-ARTES, às quais foram fundamentais para o desenvolvimento das ferramentas necessárias para a construção dessa linha de ensino/aprendizagem de arte em sala de aula, foi possível uma transformação profunda da minha visão de arte educadora em dança, possibilitando prazer e satisfação em entender e poder compartilhar a dimensão da potência da Arte na vida.

As ações iniciaram-se pela aplicabilidade do pensamento de Merleau-Ponty, de que o corpo se expressa a partir do momento que sente o ambiente no qual está inserido, se movimenta no mundo a partir daquilo que lhe dá

sentido, executa uma transcendência ativa, um prolongamento para além de si mesmo. Ao levar este conceito para as aulas, é possível perceber que os discentes são capazes de protagonizar suas ações no processo de aprendizagem, potencializando a sua capacidade de sentir e reconhecer sua percepção corporal e artística.

A percepção dos alunos e alunas em sala de aula pôde ser entendida a partir do seu meio social e de como são afetados por esse meio. Ao aplicar o que nos mostra Merleau-Ponty, conseguimos ter a percepção desta relação de troca entre o ser e o meio, e que essas trocas englobam a razão da nossa existência. Os alunos e alunas trabalham subjetivamente com o que já tem, com o que já possuem. O estímulo por parte do docente fomenta mais percepções que passam a fazer sentido para eles, para que possam retribuir em forma de expressão. É esta expressão que a dança no âmbito escolar deve valorizar no processo dialógico do desenvolvimento sensorial dos alunos e alunas.

O fazer e o buscar da experiência, proposto por Jorge Larrosa Bondia (2002), também é fundamental para corroborar o resultado deste estudo. Larrosa considera a experiência mais importante do que a informação ou o conhecimento midiático: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21), valorizando a existência do sujeito sensível que sente e submete-se à experiência do conhecimento do próprio corpo. A experiência permite a apropriação do saber, inerente à nossa própria vida.

A Utilização da educação por meio dos sentidos, de Duarte Júnior (2000) tem papel fundamental para o desenvolvimento da proposta metodológica desenvolvida para o ensino da dança regional sul-matogrossense. Ao provocar o uso dos sentidos, os alunos e alunas estimulam não apenas a absorção de conhecimento, mas a exaltação do saber, de maneira tal que o devir esperado e desejado no processo de ensino/aprendizagem possa acontecer de maneira natural e ao mesmo tempo significativa e relevante para a sua formação. Cabe dizer ainda que os entendimentos sobre os processos de ensino/aprendizagem foram catalisados pela utilização dos

sentidos para acessar os caminhos do saber. O saber popular, o saber dialógico e inerente, nato aos atores, brincantes da cultura popular regional.

O encontro com o pensamento das diferentes culturas que compõe a cultura brasileira, onde se insere a cultura regional sul-mato-grossense, em especial a indígena, apresentadas aos alunos e alunas, podem (e devem) gerar sensações de surpresa, espanto e prazer. Acredita-se que esse encontro remeta a um pertencimento que não lhes foi apresentado ainda na escola, e provavelmente em suas vidas. Mesmo que muitos sejam descendentes de indígenas, muito pouco ou quase nada é de fato referenciado no ambiente escolar e o entendimento de que tais povos estão relacionados com a nossa formação cultural lhes causam espanto. Saber que nossas danças foram influenciadas pelos indígenas, pelos povos africanos, e pela cultura paraguaia é fundamental para que processos reflexivos surjam a partir do reconhecimento de brasilidade e de protagonismo dos alunos e alunas na formação de nossa cultura popular.

As questões ligadas ao entendimento da cultura sul-mato-grossense, inerentes à comunidade, estão de alguma forma presentes no dia a dia dos alunos e alunas, mas perante um processo de acometimento de uma cultura de massa ou midiática, acabam por encontrarem-se adormecidos. Ao oportunizar o resgate dessa cultura por meio de um processo lúdico e do direcionamento didaticamente proposto ao apresentar as danças regionais e a sua relação com suas vidas, possibilita o olhar sensível para si e para a sua própria cultura.

Muito pouco se fala nas escolas - e mesmo na sociedade local – sobre a importância da presença e da influência indígena nas nossas danças, dos movimentos corporais típicos das danças indígenas que estão presentes no corpo da dança regional, ou ainda sobre as festas dos povos originários que, antes da colonização, aconteciam nos solstícios e equinócios, para comemorar a colheita ou para louvar seus deuses. Ao falarmos de dança regional, devemos trazer estes temas para revertermos e mudarmos a falsa concepção da ausência ou de apequenamento da cultura dos povos originários, bem como dos povos africanos com relação à cultura regional nos países colonizados, e,

obviamente, em nosso país. Em Mato Grosso do Sul essa característica é mais nítida, por ser um estado comandado por uma aristocracia predominantemente agrária e baseada em pensamentos preconceituosos.

Ao estesiarmos as danças regionais de Mato Grosso do Sul, a ludicidade presente nessas manifestações possibilita levarmos a dança regional para os corpos dos alunos e alunas da educação básica, mantendo suas possibilidades expressivas a partir dos ritmos e da manifestação popular.

A reflexão estimulada em todos os momentos dessa etapa do processo de ensino/aprendizado objetiva plantar uma sementinha da arte e do pensamento contra-colonial na educação básica, valorizando a cultura na vida dos alunos e alunas que a experienciem. É preciso regar e cuidar desses processos da cultura regional e da dança em Mato Grosso do Sul para que essa cultura permaneça viva, floresça e frutifique, pois, a educação é um processo constante e dinâmico, necessitando sempre ser cuidado.

O ensino da dança regional nas escolas, não busca a formação de dançarinos ou a formação de grupos de dança, nem tampouco tem foco somente nas apresentações artísticas formais, mas visa o desabrochar e o despertar de seus olhares para a cultura de cada aluno e aluna, potencializando suas individualidades expressivas e favorecendo o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALBUQUERQUE JR., **O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região.** Rev. Fronteiras, Dourados, MS, v. 10, n. 17, p.55-67, Jan./Jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: arte 4.1.2,** 2018. p. 193 - 205. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 03/05/2021.

_____. Secretaria Da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 164 p.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 234 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. p. 67 - 216.

_____, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Agerê).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação,** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In: Revista Brasileira da Educação, n. 19, p. 20 - 29, jan. - abr. 2002. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/larrosa-jorge-notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-de-experiencia/view> Acesso em: 02 fev. 2023.

MARQUES, Izabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010.

MONTEIRO, Mariana Francisca Martins. **Dança popular: espetáculo e devoção.** São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito.** Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

NOLASCO, Edgar César. **Paisagens descoloniais.** Revista Visuais - Revista do Programa de Artes Visuais da UNICAMP, n. 11, v. 6, p. 245-283, 2020.

PÁGINA IPHAN, **Patrimônio Imaterial,** Site Portal Iphan, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234#:~:text=O%20patrim%C3%B4nio%20imaterial%20%C3%A9%20transmitido,diversidade%20cultural%20e%20%C3%A0%20criatividade>. Acesso em: 15/07/2021.

REIS, Nayara Borges. **O corpo como expressão segundo a filosofia de Merleau-Ponty. Kínesis,** n. 6, p. 137-153, 2011.

SALVADOR, Gabriela D. D, SANTOS Vanderley J. dos. **Ensino de arte e as danças brasileiras: a renda que roda entre a UEMS e a Escola Dionizio Antônio Vieira**, Revista Pitágoras 500, 2021.

_____, Gabriela D. D. **Histórias e proposta do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação** Guarapuava: Unicentro, 2013. 116p.

SANTINHO, Gabriela D. D. S. **Ensino de arte e as danças brasileiras: a renda que roda entre a UEMS e a Escola Dionizio Antônio Vieira**. Pitágoras 500, v. 11, n.1, p. 48 - 60, jan. - Jul. 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significados**. Brasília: INCTI/UNB, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. SED, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf. Acesso em: 21/06/2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED. Prefeitura Municipal de Campo Grande MS. **Referencial Curricular Circunstancial REME 2021: Linguagens, v. 3 Arte**. Disponível em: <https://gefem-semem.blogspot.com/p/referencial-curricular.html>. Acesso em:21/06/2021

SIGRIST, Marlei. **Chão batido: a cultura popular em Mato Grosso do Sul: folclore, tradição**. 2. ed. rev. e ampl. - Campo Grande, MS: M. Sigrist, 2008. 178 p.

SOUZA, João Carlos de. **O caráter religioso e profano das festas populares: Corumbá, passagem do século XIX para o XX**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 331-351, 2004.

STEPHANOU, Maria. **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

WILLIAN, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019 208 p.

ANEXO 1

O Contexto Histórico Cultural Do Estado De Mato Grosso Do Sul, Etnias E Heranças Culturais.

É feito aqui um breve relato da história cultural de Mato Grosso, sob um olhar mais sensível e menos historiográfico, buscando uma percepção em relação às identidades culturais sul-mato-grossenses, seus deslocamentos e valorização (ou desvalorização) cultural.

Ao observar as raízes culturais de Mato Grosso, denomina-se de Mato Grosso e não Mato Grosso do Sul, pois este contexto inicia-se antes da divisão do estado, pode-se recorrer à imagem de dois irmãos gêmeos siameses, que se submetem a uma cirurgia corretiva. Na divisão dos irmãos gêmeos, apenas um herdou a memória cultural. Uma memória cultural construída há séculos, com todas as ancestralidades e vivências, carregada por gerações, além de simples representações temporais ou geográficas, afinal a memória está no corpo de cada um que habita essa região.

As referências do passado podem ser lidas na história, mas se manifestam na arte. A arte regional é intrínseca ao instinto do ser, ao sentimento de pertencimento e da ancestralidade. Ao trazer o pensamento de uma história cultural de Mato Grosso do Sul, também é necessário olhar para o passado, não o passado de datas e nomes, oficial, mas o passado antropológico e epistemológico das raízes e dos pensamentos que estruturam a cultura.

As regiões geograficamente conhecidas como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul foram povoadas em uma época anterior à chegada dos conquistadores europeus. Estudos arqueológicos na região do pantanal, mais precisamente, datam de 8.200 anos. Ao primeiro grupo, de coletores e caçadores, deve-se atentar a vestígios em sítios arqueológicos de uma arte rupestre abundante que se espalha por toda a extensão do estado de Mato Grosso do Sul.

A datação mais antiga da presença do homem no pantanal, obtida até o momento, remonta a 8.200 anos atrás. Essa descoberta foi produto de um projeto de pesquisa desenvolvida nos arredores da cidade de Corumbá. Esse projeto em curso é realizado pela equipe de arqueólogos da universidade Vale dos Sinos (UNISINOS), em convênio com a UFMS, e está sob a coordenação do professor Dr.

Pedro Ignácio Schimitz; nos últimos 10 anos esse pesquisador desenvolveu pesquisas sistemáticas nos municípios de Corumbá e Ladário (MS), obtendo essa datação em um sítio arqueológico que, entre outros vestígios, apresentava sepultamentos. (RUSSEF; MARINHO; NOLASCO, 2004, p.24).

Os povos pré-colombianos que antecedem o período colonial podem ser divididos em dois momentos distintos, marcantes desse povoamento: o pré-histórico e o indígena. Possivelmente, suas representações artísticas (arte rupestre e arte indígena) estão relacionadas com suas formas de organizações sociais, estilos de vida, religiões. Não se pode afirmar quais sentidos ou significados essas artes teriam ou mesmo se teriam significados relevantes, mas sim que a sua presença determina o povoamento por seres humanos.

Os sítios arqueológicos e as descobertas dessas artes rupestres integram o Patrimônio Cultural do país e são considerados monumentos históricos.

Da mesma forma, não se pode determinar o período da presença indígena na região. De acordo com Kashimoto (2004), sítios arqueológicos de características indígenas, apresentam cronologias entre 2 a 3 mil anos. O fato é que quando da chegada dos europeus ao continente e à região de Mato Grosso, a presença de uma vasta população indígena com suas diferentes culturas, religiões, línguas e etnias já se faziam marcantes nesse território.

Quando da chegada dos portugueses no Brasil, no ano de 1500, os diferentes povos indígenas que habitavam em Mato Grosso do Sul somavam centenas de milhares de pessoas, distribuídas entre dezenas de etnias distintas. (RUSSEF; MARINHO; NOLASCO, 2004, p.27).

Para que se tenha a percepção da relevância e uma melhor compreensão das raízes étnicas que influenciam a cultura regional, é necessário olhar para esse passado mais remoto. Recuando na história, pode-se entender a dimensão da presença indígena e suas relações com a terra, suas manifestações e produções culturais.

O desbravamento desta região pelos europeus inicia-se com a chegada dos espanhóis e portugueses no início da colonização do Novo Mundo. Há

relatos de uma expedição espanhola¹¹ comandada pelo navegador português Pedro Aleixo Garcia em 1525, com alguns navegadores europeus e com aproximadamente três mil indígenas guaranis, em busca do ouro e da prata do Império Inca. Os indígenas contavam histórias de um reino onde se comia em pratos de ouro, onde havia uma montanha de prata, governado por um rei branco. A busca por essas riquezas incentivou a iniciativa dessas incursões.

A Região Sul, de onde parte a expedição de Aleixo Garcia era composta quase que exclusivamente pelos *guaranis* - vale ressaltar um hábito desses povos: extraíam erva mate para produzir uma bebida típica, o ka'ua, chamado posteriormente pelos portugueses de “bebida da folha”, o ancestral do Tereré¹² - hoje uma das maiores representações culturais do Mato Grosso do Sul.

Por terra e depois pelas águas dos rios da Bacia Platina - o *Mar del Plata*, o nome é justamente pelo fato da lenda da prata - a expedição segue a pé, carregando os barcos, até a região que atualmente é o Paraguai, chegando na região que depois veio a se tornar a cidade de Assunção. Com os barcos na água, sobe o rio Paraguai até a região alagada do pantanal, seguindo novamente a pé, em busca do Império Inca, pelos “Caminhos de Peabiru”, um caminho Pré-Colombiano criado pelos povos andinos e indígenas, que ligava o leste do continente, principalmente a região Sul e Sudeste do Brasil ao Império Inca, hoje conhecida como o Peru. Essa expedição relata contatos com indígenas da etnia *Xaraiés*, daí a lenda do Mar de *Xaraés*¹³.

¹¹ Essa expedição é contada também pela história do Paraguai, como sendo a sua descoberta (BOND, Rosana. A Saga de Aleixo Garcia: o descobridor do Império Inca. Florianópolis: Insular: Fundação Franklin Cascaes, 1998).

¹² Tereré – bebida típica da região (<http://www.ele.ita.br/~ferinsa/tererere.htm>) São bebidas de infusão da planta Erva-Mate (*ILEX PARAGUAIENSIS*) originária dos indígenas guaranis que habitavam a região onde hoje é o Paraguai desde a época pré-colombiana, servida em toda a Bacia do Prata (Argentina, Uruguai, Paraguai, Brasil). Em Mato Grosso do Sul é considerado como um grande representante da cultura e da influência paraguaia (Apud MONDARDO, 2013).

¹³ Mar de Xaraés - A lenda do Mar de Xaraés conta que o Pantanal e região foram, há milhares de anos, oceano. Os Xaraiés eram uma grande etnia indígena, e quando Aleixo Garcia escreve à corte espanhola, estando no pantanal todo alagado, ele se refere ao grande acúmulo de águas, como um mar dos *Xaraiés*, e por algum erro de tradução ou interpretação dessa carta, origina essa lenda, entre outras (SIGRIST, 2008, p. 46).

Esta região do Mar de *Xaraés*, relatada em mapeamentos de navegantes espanhóis, compreendia as lagoas de Uberaba, *Gaíba* e *Mandioré*, próximas ao município de Cáceres MT. Eram habitadas aldeias bastante populosas e com uma grande tradição cultural. Além da importância da percepção de povoamento dessas regiões, também deve-se observar grandes sítios arqueológicos contendo artefatos e arte rupestres de milhares de anos, conforme esclarecem Mariko e Martins (2004).

Aleixo Garcia é considerado, pela história do Paraguai, como sendo o seu descobridor. Também é reconhecido como o primeiro europeu a entrar em contato com as riquezas do Império Inca, embora não tenha obtido êxito total em sua expedição, pois ao retornar teria sido morto por um grupo de indígenas.

Independente do relativo fracasso da epopeia de A. Garcia, a mesma contribui enormemente para alimentar a expectativa ibérica de encontrar as mitológicas riquezas que justificavam a conquista e colonização dessa porção do território sul-americano. (MARTINS, 1992, p. 27).

A notícia da conquista do Império Inca por Francisco Pizarro em 1532, e a descoberta e saque das riquezas dos Incas, partindo da região da América Central, mais especificamente do Panamá, fez com que os olhos da Coroa Espanhola se voltassem para o outro lado do continente.

A conquista de Francisco Pizarro mudou o rumo dos interesses europeus, e fez com que a região do *Rio da Plata* caísse em esquecimento por quase dois séculos.

Ao desviar o olhar do épico e do eurocêntrico, observa-se as organizações tribais indígenas e sua soberania, uma região dominada pelas nações indígenas, entre elas, as etnias *Guatós*, *Paiaguás*, *Guaranis*, *Xamamocos*, *Guanás*, *Terenas*, *Quiniquinaus*, *Boróros*, *Kadiwéus* entre outras. As diversas etnias indígenas englobavam várias civilizações, com diferentes línguas, crenças e culturas.

Portanto, essa é a primeira presença europeia que se tem registro por essas terras. Já no início do século XVI, essas visitas geraram muitos contatos entre europeus e indígenas, mas a relação é sempre de exploração, dominação,

escravização ou conflitos, o que não inibe, contudo, a troca cultural. A alteridade europeia se evidencia pelo fato de se ter poucas informações acerca dos hábitos dos povos indígenas.

Para as populações indígenas da região, a partir de então, inicia-se uma era de inversão brutal nos rumos milenares de seu destino. A perspectiva dos europeus de enriquecimento rápido fez com que o relacionamento entre as duas civilizações fosse de conflito na disputa pelo espaço e o que ele continha, desencadeando-se um irreversível e violento processo de extermínio étnico. (MARTINS, 1992, p. 27).

O início das relações étnicas e culturais antecede a presença de jesuítas espanhóis e portugueses, que somente a partir do fim século XVII e início do século XVIII retomariam essas rotas, buscando “domesticar” e catequizar os povos indígenas.

No século XVIII, Mato Grosso começa a receber várias expedições denominadas bandeiras¹⁴. Tem-se aí os processos migratórios que efetivamente iniciaram o povoamento da região leste de Mato Grosso. Os desbravadores, grupo constituído por portugueses, negros e mestiços que vinham capturar para vender como escravos “gentios bravios¹⁵” ou em busca de ouro e pedras preciosas, trouxeram sua bagagem cultural que se mesclou com a cultura dos nativos, originando um processo de criação de um vasto patrimônio cultural regional: lendas, mitos, festas, danças etc. que alimentam culturalmente toda a região. Muitos desses desbravadores se tornaram fazendeiros de gado, mineradores, e alguns eram apenas fugitivos da coroa se estabelecendo em regiões isoladas, nas rotas das bandeiras.

¹⁴ Bandeiras: Expedições particulares, constituídas por brancos comerciantes denominados de bandeirantes e por negros e mamelucos que trabalhavam para eles, seus principais objetivos eram descobrir minas de ouro, prata e pedras preciosas, bem como capturar índios para serem vendidos como escravos. (HIGA, Carlos Cezár. Entradas e bandeiras. Fonte: brasilecola.com.br. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/entradas-bandeiras.htm> Acesso em 02/08/2022).

¹⁵ Indígenas Selvagens, conforme o pensamento da época. *“Nossa milícia, Senhor, é diferente da regular que se observa em todo o mundo. Primeiramente nossas tropas com que vamos à conquista do gentio bravio desse vastíssimo sertão não é gente matriculada no livro de Vossa Majestade, nem obrigada por soldo, nem por pagamento de munição”*. Fonte: Carta de Domingos Jorge Velho ao rei de Portugal em 1694. Disponível em: <http://artigosdehistoria.blogspot.com/2020/06/sistema-colonial-exercicios-parte-2.html>. Acesso em: 28/08/2022).

Essa gente que predominava no processo de colonização, montando acampamento, e logo estabelecendo moradia, como aconteceu na Região do Bolsão, conhecida como “Sertão dos Garcia, hoje a cidade de Paranaíba”, trouxe o jeito bruto sertanejo, a fé e tudo que envolve a religiosidade católica, as lendas do sertão, a linguagem, a música, a viola caipira e danças como sapateado da catira e as danças em roda como as cirandas.

Neste período das bandeiras, percebe-se um grande processo migratório rumo ao norte, mais especificamente à região de Cuiabá, em busca do ouro de aluvião¹⁶. A esse processo migratório se atribui as influências nortistas e nordestinas. Ao findar dos veios do ouro de aluvião ocorreram mudanças, com a criação de diversas vilas, como Cáceres e Corumbá. Esse processo trouxe manifestações culturais significativas e que são observadas até hoje em Mato Grosso e no Oeste de Mato Grosso do Sul, sobretudo em Corumbá, cidade onde ainda se observa a presença da cultura popular, extraída desse processo de miscigenação. A região do Pantanal e da cidade de Corumbá foi atravessada por diversos momentos histórico-culturais, seja por sua localização fronteiriça com a Bolívia, ou mesmo por ter o maior porto fluvial das Américas. Pode-se observar em Corumbá fortes influências culturais sertanejas, como o siriri e o cururu, nas músicas e nas danças, o rasqueado e a polca paraguaia, os festejos de São João, de origem portuguesa e a presença de terreiros de religiões de origem africana.

No sul do estado, a influência *Criolla*, ou seja, dos descendentes espanhóis nascidos na América, sempre foi significativa, assim como a Indígena, que sobreviveu e manteve suas raízes culturais apesar do processo de captura e escravização que reduziu a sua população. Com o fim da guerra da Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai) contra o Paraguai, ocorreram anexações de territórios, fugas de paraguaios para o território brasileiro e vice-versa. A essa gente, que era meio brasileira e meio paraguaia, foi dado o nome de *brasiguaios* ou *fronteiriços*¹⁷. A influência cultural do país vizinho se tornou bastante

¹⁶ Ouro de Aluvião: que significa ter sido encontrado nos vales dos rios.

¹⁷ Fronteiriços: As migrações em áreas de fronteira adquirem crescente relevância no mundo contemporâneo. No Brasil, particularmente o Mato Grosso do Sul, tem sua formação socioespacial vinculada à migração paraguaia. [...] produzem hibridizações e transculturações de identidades e territorialidades, verificamos que o estado do Mato Grosso do Sul, pela dinâmica

perceptível, foram inúmeras as contribuições na culinária, na música, na dança, no Tereré e mesmo no modo de falar.

No final do século XIX, muitos gaúchos migraram para o interior do estado, introduzindo novas técnicas de plantio, inúmeras tradições e uma forte raiz cultural, trazendo músicas e danças, destacando-se o Vanerão.¹⁸

No início do século XX inicia-se a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil, que parte em 1905 da cidade de Bauru SP e em 1914 atinge o distrito de Porto Esperança, município de Corumbá, sendo finalizada em 1947, com a construção da Ponte sobre o Rio Paraguai. A estrada de ferro exerceu importante papel de ligação nas migrações de povos vindos de outros estados como São Paulo e Minas Gerais, bem como na imigração de japoneses e árabes, especialmente para a cidade de Campo Grande.

Após a divisão do Estado, proposta pelo regime da ditadura militar, no governo do presidente Ernesto Geisel em 1977, a herança cultural proveniente desta composição étnica e histórica, aparentemente, foi ressignificada, moldada por diretrizes políticas que não souberam ou não quiseram manter as tradições históricas e culturais provenientes de tanta riqueza advinda dos povos ancestrais. A cultura ficou para Mato Grosso, como se Mato Grosso do Sul não fizesse parte deste contexto e tivesse por obrigação recriar sua própria identidade cultural.

Estas considerações sobre os caminhos das etnias formadoras da região de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, não tem a presunção de um relato histórico, nem tampouco aprofundar-se em fontes historiográficas, mas sim perceber que há onde se pautar em relação ao contexto cultural de Mato Grosso

histórica de conformação de seus limites territoriais com países como o Paraguai e a Bolívia, teve uma formação socioespacial marcada pelo entrelaçamento de culturas, nas trajetórias de múltiplos sujeitos. MONDARDO 2013, p. 69.

¹⁸Vanerão é um estilo de dança gaúcha, típica do Rio Grande do Sul, Brasil. (Disponível em: <https://www.omundoemlanches.com.br/experiencias/viagens/vanerao-conheca-a-danca-tipica-gaucha-sul-do-brasil/>. Acesso em: 20 ago. 2022).

do Sul. Existe muita cultura anterior à divisão do estado, e não há sentido em renegá-la ou desapropriar-se dela em prol do estado de Mato Grosso.

Atualmente percebe-se um esforço institucional para que se delineie e trace o perfil da identidade sul-mato-grossense. Diante do contexto histórico das formações étnicas, políticas e sociais no qual o estado está inserido, a classe dominante, privilegiada economicamente, e que dita as regras gerais da “cultura de Mato Grosso do Sul”, estaria preparada e disposta a reconhecer-se como “pantaneira pé rachado”? Como sendo descendente dos indígenas?

A cultura popular é fruto de seu povo ao longo de sua existência. Ou se assume sua própria identidade ou copia-se a de outros povos. Não seria a primeira vez que uma civilização apaga sua história e recria a partir do que lhe interessa.

É neste contexto de regionalidade, ancestralidade e memória cultural, bem como de cultura popular periférica, que se insere a dança sul-mato-grossense. Propõe-se assim, trilhar caminhos de pertencimento e resistência cultural visando a sua valorização no ensino curricular.

Referências Bibliografias do ANEXO 1

MARTINS, Gilson Rodolfo. **Breve Painel Etno-Histórico do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: UFMS/FNDE, 1992.

MONDARDO, M. L., **Ser paraguaio no Mato Grosso do Sul, da migração à construção de uma identidade**, 2013, v. 15, n. 21. Disponível em: e-revista.unioeste.br. Acesso em 02/08/2021.

NOLASCO, **Margem de Papel ou Corpo Despedaçado do Texto**. Paulo Sergio dos Santos PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 12(2):235-251, 2002

RUSSEF, Ivan; MARINHO, Marcelo; NOLASCO, Paulo Sergio (Orgs.). **Ensaio farpados: a arte e cultura no pantanal e no cerrado**. 2. ed. rev. ampl. Campo Grande: Letra Livre: UCDB, 2004.

SIGRIST, Marlei. **Chão Batido: a cultura popular em Mato Grosso do Sul: folclore, tradição**. 2. ed. rev. e ampl. - Campo Grande, MS: M. Sigrist, 2008. 178 p.